



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 5

Implementación y evaluación de programas de formación en docencia universitaria: propuestas desde la investigación

En el presente capítulo se analizarán las proyecciones relacionadas el desarrollo y evaluación de programas de formación en docencia universitaria, considerando las conclusiones que a partir de los estudios sobre su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportan para su mejoramiento. Dicho análisis permitirá levantar aspectos relevantes sobre la orientación que en general debe tener la formación en docencia en el contexto universitario, mientras que al mismo tiempo propondrá énfasis concretos que los programas deberían desarrollar si se espera que generen cambios significativos y duraderos en el tiempo. Junto a lo anterior, se espera aportar con metodologías que permitan avanzar en una mejor comprensión de su influencia e impacto en los profesores que participan de ellos y sus respectivos estudiantes.

En esta línea, en un primer apartado se discutirá sobre la importancia de la formación en docencia universitaria en términos amplios y sus proyecciones de acuerdo a las actuales demandas y debates en los que se encuentra la educación superior en general y la chilena en particular. El propósito será situar aspectos clave como la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza y su vínculo con la docencia como un eje que puede orientar la formación del profesorado, lo que estaría fuertemente ligado a una labor que paulatinamente deberían empezar a asumir los centros o unidades de desarrollo de la docencia, quienes pueden jugar un rol muy relevante al respecto, pero que requieren un cambio en su enfoque para poder lograrlo.

En el segundo apartado, el foco estará en las orientaciones que desde la investigación se pueden entregar para el diseño e implementación de programas de formación en docencia universitaria. Al respecto, existen diferentes tipos de

dudas y relativas certezas respecto de lo que puede o no funcionar de mejor manera. Es por esto, que en este apartado se presentará la propuesta de rediseño del Diplomado en Docencia Universitaria, el cual consideró no solo los resultados de las evaluaciones descritas en los capítulos 3 y 4, sino también las recomendaciones de la literatura especializada. Se presentarán los descriptores generales de los programas de estudio y se analizará la estructura global del programa.

Finalmente, la tercera parte abordará enfoques metodológicos y diseños concretos que permitirán avanzar en los mecanismos de recogida y análisis de información que, de manera más precisa, puedan proporcionar evidencias sobre el aporte de estos programas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se considerarán los aportes y limitaciones de los métodos de evaluación revisados en los capítulos anteriores, para proponer una actualización del modelo de evaluación presentado en el capítulo 4, el cual amplía su alcance hasta el nivel del producto (de acuerdo al modelo 3P) y parte desde un enfoque mixto y un diseño longitudinal.

5.1 La formación en docencia del profesorado universitario: proyecciones y debates actuales

Como ya ha sido abordado en capítulos anteriores, los programas de formación en docencia universitaria han proliferado en distintas partes del mundo y Chile no ha sido la excepción. Esto ha ocurrido en un escenario de importante crecimiento y diversificación de la matrícula (Biggs, 1999; Huber y Morreale, 2002; OCDE, 2009; Silvero, 2006; Trow, 2007) y de nuevas exigencias asociadas a la mejora de la calidad en la enseñanza universitaria (CINDA, 2012; Lemaitre, 2015; OCDE, 2009), por nombrar dos de los aspectos más relevantes ya descritos ampliamente. Por otro lado, el actual gobierno chileno ha desarrollado un ambicioso programa de reformas al sistema educativo en general, donde uno de los principales debates se lo ha llevado el apartado referido a la educación superior, en el cual el foco ha estado principalmente centrado en la consideración de este nivel como un derecho social y por ende, los esfuerzos se han puesto en

los mecanismos que permitirían financiar, en un mediano plazo, a todo aquel que cumpla con los requisitos de ingreso, independiente de su nivel socioeconómico.

En este contexto, cabe preguntarse de qué manera este debate está considerando de forma explícita los actuales cuestionamientos sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes tienen en este nivel formativo (Veliz *et al.*, 2016), ya que no basta con facilitar el acceso a las instituciones si éstas no desarrollan programas formativos con un adecuado nivel de calidad. En ese sentido, una importante reforma al sistema debería abordar sus diferentes niveles, siendo uno de los más relevantes el de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual, no se puede dejar de lado todo el avance que la investigación sobre desarrollo docente ha logrado sistematizar y que es parte de lo que se ha revisado en los capítulos precedentes.

Es por esta razón, que es necesario analizar aquellos aspectos fundamentales que no podrían estar fuera de este debate actual sobre calidad en educación superior y que justifican la importancia de la formación en docencia del profesorado. A su vez, estos mismos aspectos servirán para orientar la consolidación de los actuales centros o unidades de mejoramiento docente en Chile, de tal manera que puedan ser concebidos como “*Teaching and Learning Centers*”, es decir, como los espacios institucionales especializados en el estudio y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, en los cuales converjan las distintas iniciativas relacionadas y que a su vez congreguen a los docentes interesados en la investigación, innovación y el mejoramiento de sus prácticas educativas.

Un primer aspecto que debería orientar toda esta discusión, corresponde a los nuevos lineamientos que en la actualidad se están incorporando al proceso de acreditación institucional y de carreras. Es necesario que la nueva política que se encuentra en una etapa final de diseño, esté orientada a que las universidades desarrollen procesos de seguimiento y evaluación de la

progresión de los estudiantes en los planes de estudio, a partir de la presentación de evidencias sistemáticas que permitan constatar (o no) el logro de los perfiles de egreso y a partir de ello, orientar los procesos de innovación curricular y docente. Junto con ello, debería ser un requisito obligatorio el que las instituciones cuenten con programas de formación y acompañamiento a los docentes, que les ayuden a adecuar los programas de estudio a las características de los estudiantes y sus contextos de aprendizaje, lo que es fundamental si se quiere avanzar en un acceso más ampliado al sistema y lograr al mismo tiempo, buenos niveles de retención y progresión curricular de los estudiantes.

Si bien estos aspectos parecen lógicos, cabe preguntarse por el peso específico que su nivel de desarrollo tiene o tendrá en la valoración que se hace de la calidad de una institución en general y de una carrera o un programa en particular dentro de la acreditación, ya que la preponderancia que tiene la investigación que desarrollan, independiente de su relación con la docencia, hasta ahora ha sido uno de los ámbitos más relevantes. Con esto, no se quiere decir que la investigación no sea importante, sino que es necesario avanzar en la valoración de la calidad de la docencia en específico y del vínculo entre docencia e investigación, dejando de lado el paradigma antiguo que suponía que por ser un investigador de excelencia en una determinada área del conocimiento, era suficiente para dictar clases sobre dichas temáticas. Por el contrario, es necesario avanzar hacia una redefinición de este vínculo docencia-investigación, en la línea del desarrollo académico de la docencia en la educación superior, lo cual ha sido conceptualizado en la literatura internacional como el “scholarship of teaching and learning”, que implica entender la enseñanza y el aprendizaje como un objeto de investigación, innovación y mejora continua por parte de los académicos (Roxå, Olsson y Mårtensson, 2008).

Lo anterior tiene mucha relevancia en el contexto actual, donde sigue siendo fuerte la tendencia a conceptualizar la profesionalización del académico universitario en torno a la investigación, en desmedro de la docencia,

generándose una fuerte tensión entre el tiempo que se le dedica a una y a otra (E. L. Boyer, 2014; Hattie y Marsh, 1996) En este último punto, es necesario cuestionarse el enfoque que asume la formación del profesorado, ya que de acuerdo a lo revisado para el caso chileno en específico (ver capítulo 2), los actuales programas de formación tienen un carácter principalmente instrumental, es decir, están focalizados en entregar herramientas concretas de enseñanza. En esa línea, parece necesario reenfocar dichos programas, poniendo como foco el análisis de la práctica educativa de los docentes (Chávez y Jaramillo, 2014; Postareff *et al.*, 2008; Trigwell *et al.*, 2012), estableciendo como un foco prioritario la reflexión e investigación de su propia enseñanza.

Considerando este enfoque como prioritario, en el siguiente apartado se presentará la propuesta de rediseño del programa de formación en docencia universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, el cual fue objeto de la aplicación del modelo de evaluación presentado en los capítulos 3 y 4. Para este proceso se consideró además toda la revisión de la literatura presentada y las experiencias internacionales más cercanas al enfoque asumido. Este programa fue pensado para permitir a académicos con una fuerte formación disciplinar, comprender su enseñanza como un ámbito de desarrollo profesional, entregándole herramientas para la reflexión e innovación de su práctica educativa, aspecto que posiblemente su formación de postgrado no profundizó, dado que principalmente la formación de posgrado (maestrías y doctorados), desarrollan habilidades propias de los métodos de investigación, sin detenerse en habilidades que favorezcan el ejercicio de la docencia (Bernasconi, 2008).

5.2 Propuesta de un programa de formación en docencia universitaria

Como ya se describió en el capítulo 3, la Universidad de Santiago de Chile crea el año 2009 el Diplomado en Docencia Universitaria (DDU), con el objetivo de fortalecer las competencias docentes del cuerpo académico de la universidad, en el marco de la implementación de su sistema de aseguramiento de la calidad. Durante el año 2013 la instrucción realiza una importante actualización de su

modelo educativo, lo que motiva el desarrollo de un proceso de evaluación del DDU para ajustarlo a los nuevos lineamientos. Se recogió evidencias durante los años 2013 y 2014, a partir de la implementación del modelo de evaluación ya descrito en los capítulos 3 y 4, más la sistematización del conjunto de encuestas de satisfacción aplicadas a los docentes durante esos años.

Los resultados de la implementación del modelo de evaluación ya fueron ampliamente desarrollados, por lo que ahora se presentarán algunas de las principales fortalezas y debilidades que se detectaron desde las encuestas de satisfacción. En el ámbito de las fortalezas, los docentes destacaron los conocimientos adquiridos en los ámbitos de la planificación de la enseñanza y la evaluación, particularmente destacaron la utilidad de los instrumentos de evaluación que diseñaban. A su vez, destacaron positivamente los procesos de reflexión sobre la práctica, especialmente promovidos en el curso de didáctica, el cual era el último curso del programa. Finalmente, valoraron positivamente el clima de aula generado en el contexto del diplomado, considerando positiva la experiencia de compartir con otros docentes de la comunidad universitaria.

Por el apartado de las debilidades, los docentes consideraron necesario profundizar en los fundamentos teóricos que les permitieran llevar a cabo un posicionamiento teórico y disciplinar coherente y a su vez, desarrollar proceso de reflexión sobre su propia práctica. Al mismo tiempo, otro aspecto que relevaron se relaciona con el bajo grado de aplicabilidad del curso “Uso de tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria”, que para los participantes tiene un sentido instrumental. Finalmente, se señala que algunas de las mejoras de la enseñanza que se promueven en el programa, chocan con las posibilidades de implementarlas en las carreras dada la falta de trabajo colaborativo entre los docentes al interior de las facultades.

Considerando toda la evidencia proporcionada por los diferentes mecanismos de evaluación, se reemplazó la estructura de 4 cursos temáticos que eran los de planificación y diseño curricular, evaluación del aprendizaje, uso

de tecnologías y didáctica, por solo 2 cursos con una mayor cantidad de horas, los cuales deben ser inscritos de forma consecutiva y cada uno está pensado para ser realizado durante un semestre académico, por lo que los docentes deberían demorar un año académico en finalizar el diplomado, lo que coincide con el tiempo mínimo de duración sugerido para este tipo de experiencias (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008).

Estos cursos están pensados para que los docentes analicen su práctica y el programa de una de sus asignaturas y generen un rediseño de la misma, incorporando los principios, modelos, métodos y estrategias trabajadas, entendiendo este proceso como una unidad sin la separación temática del programa anterior. De esta forma, el nuevo Diplomado en Docencia Universitaria, a pesar de su rediseño, sigue manteniendo como propósito general, promover la reflexión crítica del docente sobre su práctica y la construcción de conocimientos didácticos en torno a problemas centrales de la enseñanza universitaria, promoviendo en los docentes una orientación hacia el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, con esta nueva propuesta, se espera conseguir mejores resultados para este mismo propósito.

A continuación, se presentan los nuevos programas de los dos cursos del DDU, señalando sus resultados de aprendizaje, unidades temáticas, modalidades pedagógicas y procedimientos de evaluación. Ambos cursos tienen un total de 40 horas de trabajo presencial y 30 horas de trabajo autónomo. Finalmente se presenta un módulo terminal de 4 horas, que consiste en la presentación y defensa del resultado final de su curso innovado, frente a una comisión constituida por un especialista en docencia y por un académico de su mismo departamento o escuela. Este último módulo no se inscribe como un curso propiamente tal, sino que constituye un requisito para la obtención del diploma por parte de los docentes participantes.

Programas del Diplomado en Docencia Universitaria⁴

Nombre Curso (1)	Enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario: sus propósitos y métodos.	
Resultados de aprendizaje generales	- Analizar su propio contexto de enseñanza y aprendizaje desde un posicionamiento teórico fundamentado y coherente con los lineamientos del Modelo Educativo Institucional. - Establecer y fundamentar los propósitos formativos de su asignatura, articulando las perspectivas disciplinares con los componentes curriculares del plan de estudios de su programa o carrera.	
	Resultados de aprendizaje específicos	Unidades temáticas
	Evaluar el contexto de la enseñanza universitaria en la actualidad y el posicionamiento asumido por la institución a través de su modelo educativo.	- Contexto actual de la docencia universitaria, características, demandas y desafíos. - Modelo Educativo Institucional.
	Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde distintas perspectivas teóricas, asumiendo un posicionamiento respecto de la forma de abordar su propia docencia.	- Principios que sustentan el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. - Perspectiva interactiva del análisis de la enseñanza y aprendizaje universitario. Modelo 3P y alineación constructiva. - Perspectiva sociocultural del análisis de la enseñanza y aprendizaje universitario.

⁴ En el diseño de los nuevos programas del DDU participó una comisión constituida por la directora de la Unidad de Innovación Educativa, Lucía Valencia; la coordinadora del Área de Formación, Alicia Pérez, junto con las docentes a cargo de cada uno de los cursos, Daniela Maturana (primer curso) y Nicole Abricot (segundo curso), además del autor del presente trabajo.

		Modelos ecológicos y análisis de la interacción educativa.
	Reflexionar respecto de su contexto y práctica educativa, identificando ámbitos de fortalezas y debilidades con relación a la forma en que sus estudiantes orientan su aprendizaje.	- Concepciones docentes, expectativas y teorías implícitas. - Orientaciones para el análisis de la práctica educativa.
	Evaluar los propósitos formativos de su asignatura, considerando perspectivas disciplinares y curriculares.	- Nivel macrocurricular: MEI, perfil de egreso, estructura curricular. - Nivel microcurricular: resultados de aprendizaje, tópicos generativos y construcción de redes semánticas.
	Elaborar resultados de aprendizaje para su asignatura, a partir del análisis macro y micro curricular realizado, fundamentando una secuencia de aprendizajes a desarrollar por sus estudiantes.	- Taxonomías de resultados de aprendizaje. - Elaboración y fundamentación de Resultados de Aprendizaje para su asignatura
Modalidades Pedagógicas	Las modalidades pedagógicas predominantes en este curso serán el estudio de casos y la realización de talleres prácticos. El estudio de casos se abordará mediante el análisis de casos reales o con simulaciones en distintos formatos (análisis de documentos y videos, relato de experiencias, juego de roles), con el propósito de contextualizar las perspectivas teóricas revisadas a la práctica de los docentes participantes. Se incluye bajo esta modalidad, la grabación de clases de los docentes participantes, las cuales ellos utilizan para aplicar los contenidos del módulo.	

	Por su parte, los talleres prácticos estarán orientados al análisis macro y micro curricular del plan de estudios y a la elaboración y fundamentación de los propósitos formativos de su respectiva asignatura. De manera adicional, se utilizará un entorno virtual como apoyo permanente a la actividad presencial, en donde los participantes podrán compartir reflexiones sobre su propia docencia a partir de los ejes temáticos abordados en las clases. Este espacio también permitirá el acceso a materiales complementarios del curso
Procedimientos de Evaluación	Se realizará una evaluación diagnóstica focalizada en recabar experiencias y conocimientos previos de los participantes, así como sus expectativas y concepciones docentes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. En segundo lugar, se realizarán evaluaciones de proceso, las cuales tienen por objetivo retroalimentar el trabajo que los docentes desarrollan en las distintas actividades que considera el curso. Finalmente se realizarán evaluaciones sumativas, orientadas a certificar el nivel de logro alcanzado por los participantes en relación a las temáticas abordadas a lo largo del curso, lo cual se desarrollará a través de dos actividades. La primera corresponderá al análisis de la grabación de una de sus clases y la segunda corresponderá a la elaboración y fundamentación de los resultados de aprendizaje para su asignatura en particular

Como se puede observar, el primer curso está orientado al análisis y reflexión sobre la propia práctica educativa de los docentes y a la revisión crítica del programa de una de sus asignaturas. El primer módulo de este curso comienza con la grabación de las clases de los participantes, lo que constituirá el insumo principal a partir del cual aplicarán las temáticas del primer módulo. Se trabaja el modelo 3P de acuerdo a la versión de Prosser y Trigwell (2006), a partir del cual los docentes deben analizar si su actuar está orientado a la promoción de un enfoque profundo o superficial, junto con evaluar el contexto general de su curso. La ventaja de este modelo es que puede ser aplicado a las diferentes áreas del

conocimiento, por lo que el análisis de los docentes se centra en las estrategias de enseñanza y evaluación que implementan, más allá de sus disciplinas específicas.

El segundo módulo de este curso, se focaliza en el análisis macro y micro curricular de las respectivas asignaturas de los docentes. Se espera que contextualicen sus cursos al perfil de egreso de las carreras y analicen la línea formativa en la que se ubican, junto con la articulación con las otras asignaturas del mismo semestre. Nuevamente se utiliza como referencia el marcoteórico revisado, donde el foco está en el estudio del alineamiento constructivo de la asignatura (Biggs, 1999).

Nombre Curso (2)	Didáctica y evaluación en la enseñanza universitaria.	
Resultados de aprendizaje generales	- Planificar un proceso de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas, a través de la integración de los resultados de aprendizaje, las estrategias didácticas y los procedimientos de evaluación, analizando su propia práctica.	
	Resultados de aprendizaje específicos	Unidades temáticas
	Planificar la estructura general de una asignatura resguardando el alineamiento constructivo de los procesos implementados.	Planificación de asignatura: - Relación entre aprendizaje, enseñanza y evaluación. - Docencia centrada en el aprendizaje: aprendizaje activo y colaborativo. - Fundamentos de la evaluación comprensiva para el aprendizaje. - Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza. - Tipología de la evaluación (temporalidad, intencionalidad, agentes).

	Diseñar una unidad didáctica de su asignatura considerando la articulación de los RdeA, contenidos, actividades didácticas e intencionalidades evaluativas.	Diseño de Unidad Didáctica: - Estrategias didácticas (simples y complejas). - Estrategias de retroalimentación efectiva. - Momentos didácticos. - Criterios de evaluación.
	Diseñar una situación de evaluación de desempeño, incluyendo recursos didácticos e instrumentos de evaluación asociados.	Situaciones de evaluación de desempeño: - Validez y confiabilidad en el aula. - Criterios técnicos de elaboración. - Diseño de instrumentos de observación y desempeño (escalas, listas, rúbricas). - Diseño de instrumentos (tipo prueba) - Tipos de recursos didácticos.
	Evaluar los propósitos formativos de su asignatura, considerando perspectivas disciplinares y curriculares.	- Nivel macrocurricular: MEI, perfil de egreso, estructura curricular. - Nivel microcurricular: resultados de aprendizaje, tópicos generativos y construcción de redes semánticas.
Modalidades Pedagógicas	Se desarrollarán exposiciones docentes de modo dialogado, junto a la práctica mediante dinámicas de trabajo grupal e individual. En cada una de las clases existirán instancias de reflexión sobre la propia práctica, trayendo a colación sus experiencias en docencia universitaria; así como espacios de ejercicio práctico mediante el desarrollo de habilidades pedagógicas que permitan desarrollar propuestas didácticas	

	que incorporen la evaluación de aprendizajes contextualizados a las realidades de los participantes. Existirán lecturas asociadas a varias de las sesiones, que los participantes deberán preparar con anticipación en su tiempo de trabajo autónomo, las cuales serán retomadas en el espacio de trabajo directo. Para apoyar el trabajo autónomo se ha dispuesto de una plataforma virtual. Aquí deberán ser entregadas todas las actividades evaluadas.
Procedimientos de Evaluación	El sistema de evaluación considera intencionalidades diagnósticas, formativas y sumativas para cada uno de los RdeA específicos del programa, organizadas en instancias prácticas tipo talleres. Se involucrarán instancias de hetero, auto y coevaluación. Los productos a entregar corresponden a la planificación general de la asignatura, la planificación clase a clase de una unidad y el diseño de una situación de evaluación de desempeño.

El segundo curso, busca plasmar lo revisado en el curso anterior en el rediseño de su propia asignatura. Se espera que luego que los docentes analicen su práctica educativa y su curso desde un punto de vista curricular, utilicen lo aprendido para realizar una innovación que reguarde el alineamiento constructivo y una práctica centrada en promover un enfoque profundo en sus estudiantes. Para ello, se trabajan módulos referidos a la planificación de la enseñanza, las metodologías activas y colaborativas y los procesos de evaluación del aprendizaje. Eso sí, a diferencia del modelo curricular anterior del DDU, en esta ocasión estos contenidos se trabajan de manera integrada y contextualizada a la realidad de cada participante.

Cómo se señaló, el propósito final es que los docentes planifiquen y diseñen la innovación en su asignatura, en donde puedan plasmar lo aprendido en el diplomado en beneficio de la mejora en el proceso formativo de sus estudiantes. Para asegurar de mejor manera el cumplimiento de este propósito, se estableció un módulo terminal que se describe a continuación.

Nombre Curso	Módulo terminal.
Resultado de aprendizaje	- Describir y argumentar la pertinencia pedagógica del diseño de la asignatura, integrando de manera coherente elementos curriculares, didácticos y evaluativos para su futura implementación de manera autónoma.
Modalidades Pedagógicas	En primer lugar se considera una tutoría de acompañamiento a los docentes para la preparación de la presentación (2 horas totales). En segundo término, la presentación considera la explicitación oral de la propuesta con apoyo audiovisual elegido por el docente. Posteriormente, se abre un espacio para preguntas y defensa de la propuesta
Procedimientos de Evaluación	La evaluación es realizada por una comisión constituida por un especialista de la UNIE y un docente de la misma área del conocimiento del docente, quienes deben acordar una calificación común. Esta evaluación comprende el 20% del total del Diplomado en Docencia Universitaria, lo cual se suma al 40% de cada uno de los módulos.

Tal como se observa, el módulo terminal está organizado para que los docentes presenten la innovación de su asignatura ante una comisión. En esta instancia se busca evaluar la comprensión global que alcanzó cada docente respecto del diplomado. Para ello, no solo participan los docentes a cargo de los cursos del DDU, sino que también se invita a otros académicos de la institución, que sean especialistas en las mismas disciplinas de los profesores participantes. Esto para enriquecer las visiones respecto de la innovación presentada, de tal forma que pueda ser implementada considerando sus fortalezas y posibles debilidades tanto pedagógicas como disciplinares.

En síntesis, la nueva versión del DDU busca responder a varias de las sugerencias que desde la investigación se proponen para el desarrollo de los programas de formación en docencia, como por ejemplo, la duración de al menos un año (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008) y el énfasis en la reflexión sobre la propia práctica educativa, superando la focalización en conocimientos

instrumentales vistos de manera aislada (Postareff *et al*, 2008; Trigwell *et al.*, 2012). Por otra parte, busca responder a algunos de los comentarios dados por los propios docentes que participaron del programa antiguo, como por ejemplo, el mayor énfasis en el posicionamiento teórico y la aplicabilidad de los contenidos, ya que el nuevo programa procura que los docentes finalicen con sus respectivas asignaturas diseñadas para que puedan ser implementadas el semestre siguiente. Finalmente, es importante destacar que con la incorporación del módulo terminal, se busca evaluar que los docentes hayan integrado coherentemente las herramientas teóricas y prácticas trabajadas durante los dos cursos anteriores y, a su vez, cuenten con una retroalimentación de su propuesta de curso, proveniente tanto de un especialista en docencia como de un especialista en su propia disciplina, ampliando así los puntos de vista.

Tomando como referencia el nuevo programa de Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, junto con la revisión de la literatura especializada, se finalizará el capítulo con un último apartado donde se sintetizarán las principales orientaciones para la implementación y evaluación de este tipo de programas en las instituciones de educación superior, considerando que muchos de los aspectos revisados, son perfectamente transferibles a cualquier iniciativa similar que se realice en otras universidades.

5.3 Orientaciones para la implementación y evaluación de programas de formación en docencia universitaria

Son varias las indicaciones y sugerencias que desde la literatura y la experiencia de evaluación que se ha relatado, se pueden desprender para la implementación y evaluación de programas de formación en docencia universitaria. En primer lugar, se analizarán los diferentes aspectos que considera la nueva propuesta del Diplomado en Docencia Universitaria presentada en el apartado anterior, para luego, proponer un conjunto de alternativas complementarias. En segundo lugar, se bosquejará un diseño de evaluación que permita avanzar un paso más respecto de lo que se ha realizado en el presente trabajo, para la determinación

de la influencia o impacto que este tipo de iniciativas puede tener en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Implementación de programas de formación en docencia

La nueva propuesta de diplomado incorpora un conjunto de recomendaciones desde la investigación que ya han sido explicadas anteriormente, principalmente, el tiempo de duración del programa y el enfoque centrado en la reflexión pedagógica por sobre una orientación instrumental, algo que queda claramente graficado en esta nueva propuesta, con un primer curso focalizado en el análisis de su práctica y de los componentes curriculares de la asignatura, para luego pasar a un segundo curso que pone énfasis en la innovación de su curso, considerando las fortalezas y debilidades detectadas anteriormente. En esa misma línea, se mejoró el alineamiento constructivo del programa (Biggs, 1999), estableciendo una secuencia clara entre los dos cursos y el módulo terminal, en lugar de la secuencia temática anterior, que si bien presentaba mayores niveles de flexibilidad, no consideraba resultados de aprendizaje escalonados en niveles de desempeño.

Por otra parte, se evaluaron explícitamente las necesidades reportadas por docentes desde las encuestas de satisfacción, lo que permitió definir un programa más contextualizado a sus requerimientos (Akerlind, 2007), sobre todo los vinculados al posicionamiento teórico respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, en el módulo terminal, al incorporar a un docente de su propia área del conocimiento, se buscó responder a su inquietud de considerar las particularidades de la enseñanza de su disciplina al momento de implementar su propuesta de innovación de la asignatura.

Ahora, con relación a mejoras que aún quedan pendientes y estrategias complementarias factibles de implementar, se podría avanzar en trabajar de forma más explícita la autoeficacia de los docentes, dado que corresponde a una variable que tiene un impacto positivo en la generación de un enfoque más

centrado en los estudiantes (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008; Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006). En la nueva propuesta, solo se aborda en forma tangencial este aspecto y se trabaja en forma indirecta (principalmente desde el análisis de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje). Por otra parte, también podría ser más explícito el trabajo de diagnóstico y retroalimentación a los estudiantes, ya que estos aspectos se trabajan para el diseño de un curso que se implementará en un próximo semestre académico, lo que permite aventurar la necesidad de implementar mecanismos de seguimiento y apoyo a los docentes, posteriores al término del DDU, de tal manera de favorecer la implementación de sus propuestas de innovación de su asignatura.

Respecto de este último punto y con relación a estrategias complementarias al nuevo programa, pareciera necesario profundizar en el apoyo de carácter tutorial a los docentes, no solo para la implementación posterior de la asignatura como se acaba de señalar, sino durante el desarrollo del propio diplomado, dado que existe una brecha entre el término del curso 2, donde es muy difícil que logren finalizar la innovación completa de su asignatura, y el módulo terminal, donde deben realizar la defensa de su propuesta. Para cubrir esta brecha, se requiere de un apoyo más especializado, donde la tutoría de un especialista en docencia podría ser insuficiente, de ahí que podría ser útil incorporar a los colegas de su departamento o escuela y a sus propios compañeros del diplomado, dentro de un proceso formal de trabajo con pares. Una posible alternativa podría ser la ampliación de horas del módulo terminal, donde se incorpore la estrategia antes señalada, ya que en la actualidad, dicho módulo solo contempla 2 horas de tutoría voluntaria con un ayudante del curso, el cual tiene formación pedagógica.

Al mismo tiempo, pero ahora pensando más en la etapa posterior al término del DDU, cuando los docentes se deben enfrentar al desafío de implementar su curso innovado, una estrategia complementaria de formación que se puede desarrollar, es el trabajo en comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica. Estas estrategias ya han mostrado tener efectos

positivos en el ámbito de la formación en docencia universitaria (MacKenzie et al., 2010; Brooks, 2010), por lo que se podría aprovechar la instancia que se propuso en el párrafo anterior, para promover la generación de equipos docentes que puedan dar continuidad a su formación a través de estas estrategias, de tal manera que la colaboración entre docentes que se genera en el contexto de diplomado, aspecto relevado de forma positiva en las encuestas de satisfacción, tenga una continuidad explícita y promovida por el propio equipo encargado del programa.

Evaluación de programas de formación en docencia

Respecto de las orientaciones para la evaluación de este tipo de iniciativas, ya se han mencionado varias sugerencias en los apartados finales de los capítulos 3 y 4, los cuales han sido abordados principalmente desde una mirada hacia las limitaciones metodológicas de los modelos implementados. Por lo tanto, el propósito ahora será sistematizar estas sugerencias desde un enfoque longitudinal, incluyendo estrategias cualitativas de recogida de información y recabando datos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas propuestas se encuentran en una etapa inicial de implementación con los docentes que participan de la nueva versión del Diplomado en Docencia Universitaria, considerando que el desarrollo completo de un estudio longitudinal de este tipo, por lo menos debería tardar dos años más.

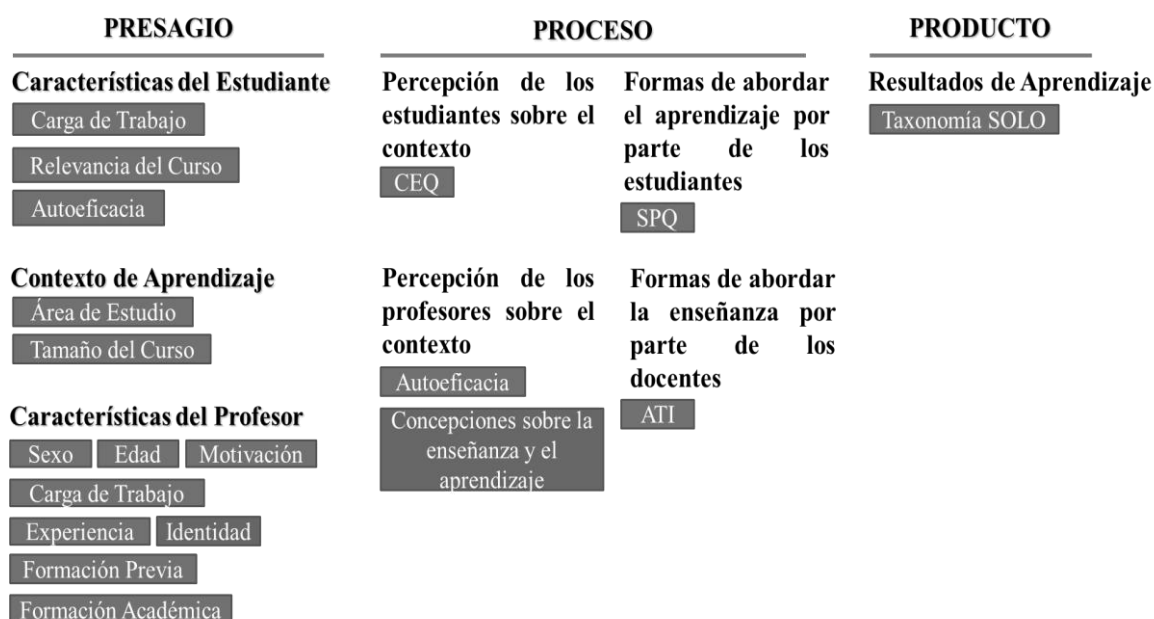
En términos generales, se pretende replicar el modelo de evaluación presentado en el capítulo 4, pero desde un enfoque mixto de diseño cuasi-experimental longitudinal. La idea consiste en analizar si la formación en docencia universitaria (operacionalizada como la participación en el DDU) tiene un impacto sobre diferentes elementos de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo del tiempo. Para esto, se ha considerado una estrategia metodológica que propone un abordaje tanto cualitativo como cuantitativo a partir de un diseño cuasi-experimental de comparación de grupos en diferentes momentos. En un primer grupo, se encuentran los profesores (y sus respectivos estudiantes) que

han cursado el DDU. El segundo grupo, de control, se compone de docentes que no han tenido participación en el DDU. Ambos grupos serán evaluados desde el inicio de su participación en el programa y hasta después de un año de haberlo concluido, de tal manera de observar cambios con posterioridad a la implementación de la innovación de su asignatura. Con esto, a su vez, se responde al mismo tiempo a la evidencia recogida desde la literatura especializada (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008) y desde la implementación del modelo presentado en el capítulo 3, respecto que el impacto de la formación, puede ser apreciado de mejor manera en un período más largo de tiempo.

Para este ejercicio, se han introducido algunos ajustes al modelo 3P que se utilizó en el estudio presentado en el capítulo 4, incorporando la consideración del nivel del producto mediante la utilización de la taxonomía SOLO (la cual ya fue explicada en el capítulo 1), ya que anteriormente solo se había llegado el nivel del proceso, argumentando que no se tenía la suficiente información para avanzar al siguiente nivel, siendo éste, precisamente, uno de los inconvenientes que se puede mejorar desde un estudio longitudinal, ya que se cuenta con suficiente tiempo para recoger toda la información necesaria y establecer con más claridad las distintas maneras en que se puede presentar una variable a estudiar, para distintos grupos de docentes en este caso. La nueva operacionalización de este modelo se puede observar en la figura 5.1.

Para el caso de los instrumentos y técnicas de recogida de información, se ha considerado la utilización de tres baterías de pruebas. Dos de ellas se aplican a los profesores, mientras que una batería se aplica a estudiantes. La primera batería para los docentes es de carácter cuantitativo y corresponde al mismo cuestionario aplicado en los modelos ya presentados en los capítulos anteriores, que incluye el ATI y la encuesta de variables contextuales.

Figura 5.1: Operacionalización del Modelo 3P



Nota: La mayor parte de las varias serán evaluadas de forma cuantitativa, sin embargo, las variables de identidad docente y concepciones sobre enseñanza y aprendizaje serán evaluados cualitativamente.

A su vez, se ha incorporado una batería cualitativa para estos mismos docentes, la cual considera 2 instrumentos, en primer lugar se desarrolló una pauta de entrevista semiestructurada que recoge los principales elementos de construcción de identidad de los profesores que son parte de procesos de formación en docencia universitaria, de tal manera de complementar los datos referidos a autoeficacia docente. Esta pauta se derivó del estudio de Postareff (2015), quien incluyó tres elementos en la construcción de identidad: identificadores lingüísticos, reconocimiento psicológico y transferibilidad. Por otra parte, se utilizó una encuesta abierta para evaluar las concepciones sobre Enseñanza y Aprendizaje de los docentes que son parte de un proceso de formación en docencia universitaria. Esta encuesta considera solamente dos preguntas, relacionadas con la indagación específica sobre estos puntos.

Para los estudiantes, la batería de instrumentos es sólo de naturaleza cuantitativa, dado que para poder establecer diferencias entre docentes con y sin participación en el programa y de distintas áreas del conocimiento, se requiere de un número elevado de estudiantes, tal y como quedó demostrado

con el desarrollo del estudio presentado en el capítulo 4. De esta forma, se aplicará nuevamente el cuestionario que ya fue utilizado y validado y se analizarán los resultados de las evaluaciones de los estudiantes (calificaciones), a partir de la utilización de la taxonomía SOLO, la cual permite identificar el nivel de logro alcanzado y su relación con el enfoque de aprendizaje. Para ello, se deberá acceder a los instrumentos de evaluación de una muestra de los docentes y clasificarlos de acuerdo a los niveles de la taxonomía: pre-estructural, uni-estructural, multi-estructural, relacional y abstracto ampliado. Es decir, el foco estará en el análisis de los tipos de aprendizaje que se consideran para la evaluación en cada instrumento y, a partir de ello, cuál es la relación entre las calificaciones y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en cada caso.

En síntesis, dado que en los capítulos 3 y 4 ya se propusieron sugerencias concretas de mejora a los diseños metodológicos, en este apartado se organizaron las orientaciones para la evaluación de programas de formación en docencia universitaria desde una propuesta concreta que, en su conjunto, busca abordar las diferentes limitaciones antes descritas. A su vez, esta propuesta es perfectamente factible de ser implementada para evaluar programas similares, por lo que corresponde a un ejemplo que puede ser considerado por los equipos que desarrollan este tipo de iniciativas en otras instituciones.

Para finalizar, es importante destacar que tanto las sugerencias de estrategias de formación complementaria como la propuesta de evaluación descrita, se encuentran en estos momentos en etapas de diseño o implementación por parte del equipo a cargo del desarrollo del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, por lo que habrá que esperar un tiempo para evaluar si han producido las mejoras esperadas.