

Jorge Marchant Mayol

La Formación en  
Docencia Universitaria en  
Chile y su Impacto en  
Profesores y Estudiantes



# **La Formación en Docencia Universitaria en Chile y su Impacto en Profesores y Estudiantes**

Jorge Marchant Mayol

# Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1</b>	19
<b>La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje como marco para el análisis de la formación en docencia universitaria</b>	
1.1 Calidad del aprendizaje en el contexto universitario	20
1.2 Calidad de la enseñanza en el contexto universitario	29
1.3 La formación en docencia universitaria y su impacto en el aprendizaje y la enseñanza	44
<b>Capítulo 2</b>	52
<b>La formación en docencia universitaria en Chile: contexto, desarrollo y características</b>	
2.1 Contexto y desarrollo de la Educación Superior en Chile	53
2.2 La creación de programas o centros de desarrollo de la docencia	63
2.3 Caracterización de los programas de formación en docencia universitaria en Chile	81
<b>Capítulo 3</b>	95
<b>La influencia de la formación en docencia universitaria en el profesorado y su enseñanza</b>	
3.1 La formación en docencia universitaria y su impacto en el profesorado	96
3.2 Modelo para el estudio del impacto de la formación en los profesores	104
3.3 Implementación del modelo: resultados y proyecciones	113

<b>Capítulo 4</b>	124
<b>La influencia de la formación en docencia universitaria en los estudiantes y su aprendizaje</b>	
4.1 La formación en docencia universitaria y su impacto en los estudiantes.	125
4.2 Modelo para el estudio del impacto de la formación docente en los estudiantes.	130
4.3 Implementación del modelo: resultados y proyecciones.	139
<b>Capítulo 5</b>	148
<b>Implementación y evaluación de programas de formación en docencia universitaria: orientaciones desde la investigación</b>	
5.1 La importancia de la formación en docencia del profesorado universitario: proyecciones y debates actuales.	149
5.2 Propuesta de un programa de formación en docencia universitaria.	152
5.3 Orientaciones para la implementación y evaluación de programas de formación en docencia universitaria.	162
<b>Conclusiones</b>	169
<b>Bibliografía</b>	178
<b>Anexo Metodológico</b>	192
<b>Samenvatting</b>	217
<b>Summary</b>	227
<b>Curriculum Vitae</b>	235

## Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a la comunidad de la Universidad de Santiago Chile (USACH), institución que no solo fue mi casa de estudios, sino que se constituyó en el espacio de crecimiento profesional y personal más importante de mi vida. Esta investigación se gestó y desarrollo durante mis años de trabajo en la USACH y en respuesta a una de las aspiraciones de muchos de sus miembros: la constante mejora de la calidad de la docencia que se imparte en sus aulas.

Por supuesto que hubo personas y equipos a quienes agradecer de forma específica, comenzando por el equipo de la Unidad de Innovación Educativa (UNIE), cuyos miembros contribuyeron con ideas y aportes durante todo el proceso. Su coprimiso y dedicación fueron constantes fuentes de inspiración. De manera particular, quisiera agradecer a quien fue la directora cuando inicié mi doctorado el año 2013, Patricia Pallavinici, que me apoyó desde el principio.

También quisiera agradecer al equipo del programa de Doctorado en Educación Superior. Su director, José Joaquín Brunner, junto a mis tutores Patricio Silva y Carlos González, siempre estuvieron disponibles para apoyarme. Igualmente, agradecer a mis compañeros y al resto de los profesores, quienes siempre me dieron buenos aportes.

Finalmente, agradecer a mi familia y a personas que fueron muy importantes para mí durante todo el proceso, unas más al inicio otras más al final, pero que en su conjunto fueron grandes pilares que sustentaron este trabajo de diferentes maneras y en distintos momentos.

## Introducción

En consonancia con los acelerados procesos de transformaciones socio-políticas y económicas que han marcado las últimas tres décadas, los sistemas educativos en general y la educación superior en particular, se encuentran sometidos a una continua exigencia de cambio (Pozo y Pérez, 2006). Un ejemplo de esto es el proceso que desde la década del noventa viene experimentando la Unión Europea; primero con el denominado proceso de Bolonia (1999) y posteriormente con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ambas directrices se orientan fundamentalmente hacia la consolidación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, a través de una formación basada en competencias, que se caracteriza por tener mallas curriculares flexibles, una amplia variabilidad metodológica y la utilización efectiva de las nuevas tecnologías de la comunicación (De Miguel, 2003; Álvarez-Rojo *et al.*, 2009).

En este escenario de continua exigencia de cambio, la educación superior se enfrenta a desafíos y dificultades relativos al financiamiento, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, la mejora de la calidad de la enseñanza, el incremento y mejora en la calidad de la investigación y los servicios. Además, es necesario revisar la pertinencia de los planes de estudios a los nuevos escenarios profesionales y las posibilidades de empleo de los egresados (UNESCO, 1998). Se requiere formar profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los actuales requerimientos, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (UNESCO, 1998).

Frente a este complejo panorama y en el actual contexto focalizado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el aseguramiento de la calidad, la docencia universitaria se constituye como una prioridad estratégica

de las instituciones de educación superior en todo el mundo (Cid-Sabucedo, Perez-Arellas, Zabalza, 2009; Longden, 2009; OCDE, 2013). Lo anterior, por cuanto un número importante de investigaciones han sugerido que la docencia es una variable altamente explicativa de la calidad institucional de la universidades (Cid-Sabucedo *et al*, 2009; Portilla, 2008). En este contexto, parte importante de la investigación sobre educación universitaria ha emergido en diferentes partes del mundo bajo el alero del “Scholarship of Teaching and Learning”, que ha convertido el análisis de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en uno de sus temas más relevantes (Longden, 2009).

Por otra parte, 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 (Biggs, 1999; Huber y Morreale, 2002; OCDE, 2009; Silvero, 2006; Trow, 2007). 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. De un tiempo a esta parte, tanto la práctica educativa como los análisis sobre la misma, dan cuenta de un tránsito desde un modelo educativo centrado en la enseñanza y el profesor, hacia uno centrado en el estudiante y sus procesos de aprendizaje (Biggs, 1999; De Miguel, 2003; González, 2010; Mérida, 2006; Padilla y Gil, 2008; Zabalza, 2003).

Ante la emergencia de estos nuevos escenarios educativos y la necesidad de nuevas prácticas, se ha vuelto necesario reflexionar sobre los enfoques y actuaciones pedagógicas que permitan asegurar la calidad de la enseñanza universitaria. Si tradicionalmente el docente debía demostrar cierto dominio de las coordenadas epistemológicas, metodológicas y conceptuales de su disciplina, en la actualidad estas características por sí solas resultan insuficientes –aunque sí necesarias- para el ejercicio satisfactorio de la práctica docente (Ahumada, 2005; Biggs, 1999).

Al respecto en Chile, el diagnóstico realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) sobre la educación superior, indicó la presencia de importantes falencias en cuanto a la calidad de la docencia de pregrado. El informe en el que participaron grupos de profesionales expertos, académicos, investigadores y estudiantes, puso de manifiesto el hecho que la enseñanza universitaria se desarrolla fundamentalmente al alero de enfoques técnicos tradicionales, caracterizados por un excesivo énfasis en la memorización de contenidos, en el aprendizaje individual sobre el colaborativo y en el uso de procedimientos evaluativos que fomentan la reproducción del conocimientos.

Lo anterior deja de manifiesto que a las universidades chilenas todavía les queda un importante camino por recorrer para desarrollar su docencia de acuerdo a lo que la literatura internacional propone, es decir, poniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes. Esto se ve reforzado por el aún incipiente desarrollo de investigaciones sobre el aprendizaje y la docencia en el contexto universitario chileno (Bernasconi, 2014; González, 2010; González, Montenegro, López, Munita y Collao, 2009; Villalobos y Melo, 2008) y su escaso nivel de aprovechamiento para la el mejoramiento de la calidad del sistema universitario. A pesar de ello, este cambio en las concepciones y prácticas de los docentes en el contexto de su enseñanza, debe ser uno de los ejes centrales de la mejora de la docencia en las instituciones de educación superior. Al respecto, la política educativa del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), a través de su programa MECESUP 2, ha considerado como uno de sus ejes, el fortalecimiento de la docencia en las universidades promoviendo la creación de centros o unidades de mejoramiento docente (a partir de 2007), los cuales desarrollen diferentes actividades de formación para sus académicos.

En parte motivadas por esta iniciativa del Ministerio de Educación y en parte por un diagnóstico propio de sus debilidades, diferentes universidades en Chile han implementado centros o unidades de mejoramiento docente, en una línea muy similar a la de los *Teaching and Learning Centers* (centros de



enseñanza y aprendizaje) que han surgido en muchas universidades en el mundo. Parte importante de la labor de estos centros consiste en desarrollar una variada oferta de cursos o programas de diplomado y maestría en docencia universitaria, como una política institucional para asegurar la calidad de la docencia impartida en sus aulas. Distintos países y universidades han adoptado esta estrategia, entre los cuales destacan, por ejemplo, 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 ponen como foco principal, la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes como orientador de la enseñanza (González, 2010).

En la universidades chilenas, la implementación de centros o unidades de mejoramiento docente data desde mediados de la década pasada, por lo que la proliferación de programas de formación en docencia universitaria es algo muy reciente. En este sentido, uno de los principales desafíos con el que se enfrentan las instituciones, es el de validar este tipo de iniciativas a partir del desarrollo de investigaciones que permitan dar cuenta del impacto de estos programas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso sí, es menester señalar que a nivel internacional existe un escaso desarrollo de investigaciones que permitan constatar el impacto de programas de esta naturaleza (Gibbs y Coffey, 2004; Stes, Min-Leliveld, Gijbels y Van Petegem, 2010), lo cual dificulta el contar con modelos que permitan aproximarse a esta campo de estudio. Sin embargo, pese a la ausencia de una dilatada tradición en este campo de estudio, en el curso de la última década las investigaciones sobre esta línea han cobrado cada vez mayor centralidad, convirtiéndose en una de las actuales preocupaciones de la literatura sobre formación en docencia universitaria (Gibbs y Coffey, 2000).

Dicha investigación no solo es una tarea pendiente, sino que también de gran magnitud y complejidad, ya que implica considerar las diferentes dimensiones en las que este tipo de programas puede impactar. Al respecto, Stes *et al.*, (2010) presentan tres grandes niveles en los que se ha movilizó la investigación internacional en al área, considerando diversos subniveles para

cada uno de ellos: 1) cambios en los docentes que participan de las iniciativas (cambios en aprendizaje, actitudes, concepciones, conocimiento, habilidades y comportamiento); 2) impacto en la institución educativa; y 3) cambios en los estudiantes (percepciones, aproximaciones al estudio y resultados de aprendizaje). De estos tres tipos de estudios, los del tercer nivel son los que apuntan en la dirección de evaluar las repercusiones que los programas de formación están teniendo en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, a partir de la mejora de la docencia de los profesores. He aquí uno de los aspectos de mayor relevancia y que hacen de este estudio un trabajo inédito en Chile, ya que indagar en esta dimensión, permitirá evaluar el grado de éxito que está teniendo esta política implementada por distintas universidades nacionales.

## **Planteamiento del Problema**

Cómo ya se anticipó, diferentes instituciones de educación superior en Chile han implementado programas de formación en docencia para su profesorado, siendo uno de ellos el Diplomado en Docencia Universitaria (DDU) de la Universidad de Santiago de Chile, el cual nace el año 2009 con el objetivo de mejorar las prácticas educativas de los docentes que forman parte de su plantel. El programa se orienta a promover la reflexión crítica del docente sobre su práctica, junto con el desarrollo de estrategias y herramientas que le permitan orientar su enseñanza con foco en el aprendizaje de sus estudiantes. A la fecha, han participado del programa más de 500 docentes que han finalizado con éxito parte o la totalidad de sus cuatro módulos.

En una primera etapa, los docentes participan de los módulos focalizados en la planificación curricular de sus asignaturas y en la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, para luego pasar a los módulos que profundizan en la integración de tecnologías en su enseñanza y en la reflexión didáctica sobre su propia práctica. Así, completan un total de 160 horas de trabajo presencial. El programa está pensado para ser cursado en uno o dos años dependiendo del tiempo de dedicación que le pueda otorgar cada participante. Finalmente, la participación en este programa es de carácter voluntario para todos los

profesores de la Universidad, salvo para aquellos que se han incorporado al cuerpo regular de la institución a contar de 2009, quienes tienen un compromiso contractual para cursarlo.

Dada la gran cantidad de docentes que ha participado de esta iniciativa, cobró relevancia indagar en los efectos que ha tenido esta participación tanto a nivel de los propios docentes como de sus respectivos estudiantes, con la finalidad de constatar si esta estrategia ha logrado cumplir con su propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, cabe preguntarse ¿cuál es el impacto del DDU en la manera en que los profesores abordan su enseñanza? Y consecuentemente con eso, ¿cómo ha incidido la formación recibida por estos docentes, en la experiencia y orientación hacia el aprendizaje que desarrollan sus respectivos estudiantes durante el curso?

La consideración del enfoque de enseñanza con el que los profesores abordan un proceso educativo, posee tres tipos de justificaciones como variable válida para indagar en el efecto de un programa de formación en docencia. La primera responde directamente a los propósitos del Diplomado, el cual define de manera explícita que uno de sus principales objetivos radica en lograr que los docentes orienten su enseñanza con foco en el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que se estaría evaluando el programa en su propio mérito. Por otra parte, la segunda justificación alude a la evidencia de la que se dispone en la literatura especializada, la cual resalta la importancia del enfoque de enseñanza que asumen los docentes, como una variable fuertemente vinculada a la calidad del aprendizaje que alcanzan los estudiantes (Biggs, 1999; Enswistle, 2000; González, 2010; Prosser y Trigwell, 2001, 2006). Finalmente, la tercera justificación alude a la posibilidad de contar con un referente común a distintas áreas del conocimiento, modalidades de cursos, niveles y contextos de aula, ya que un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje de los estudiantes es perfectamente aplicable a diferentes procesos formativos.

Con relación a los estudiantes, los fundamentos que validan la consideración de su orientación hacia el aprendizaje y su experiencia de aprendizaje como variables a considerar para evaluar el impacto de la formación en docencia universitaria, son de dos tipos. En primer lugar, si los docentes orientan su enseñanza con foco en el aprendizaje de sus estudiantes, existen mayores posibilidades que estos últimos se orienten hacia el desarrollo de aprendizajes más profundos, los cuales se vinculan con la intención de comprender el sentido y utilidad de los contenidos abordados por los docentes. Mientras que un enfoque de enseñanza centrado en el profesor, está más vinculado al desarrollo de aprendizajes superficiales, los que se asocian a la memorización y reproducción de información sin establecer relaciones entre los conocimientos (Biggs, 1999; Enswistle, 2000; González, 2010; Prosser y Trigwell, 2001 y 2006).

Del mismo modo, el enfoque de enseñanza asumido por el docente, también influye sobre la experiencia de aprendizaje de sus respectivos estudiantes, quienes evalúan de mejor manera la docencia, las metas y objetivos, la carga de trabajo académico y la evaluación, entre otros aspectos, cuando perciben que estos aspectos están asociados a aprendizajes de mayor calidad (González *et al.*, 2009; Ramsden, 2003; Richardson, 2005; Webster, Chan, Prosser y Watkins, 2009). Finalmente, al igual que para el caso del enfoque de enseñanza de los docentes, evaluar el impacto en los estudiantes a través de variables como la orientación hacia el aprendizaje y la experiencia de aprendizaje, permite levantar referentes posibles de ser constatados en distintas áreas del conocimiento y contextos de aula. Lo anterior, posibilita evaluar una formación docente de carácter más general concretándola en aspectos transferibles a distintos procesos formativos, pero que en cualquier caso dan cuenta de la calidad de los mismos, aun cuando no aludan directamente al logro de los objetivos o resultados de aprendizaje particulares de los cursos.

En definitiva, los objetivos del presente estudio se configuran de la siguiente forma, el primero consiste en analizar el impacto de la formación en

docencia universitaria, en la manera en que los profesores enfocan su enseñanza; mientras que el segundo propósito es evaluar si aquellos profesores que han participado de un proceso de formación docente, logran conseguir que sus estudiantes orienten su aprendizaje de manera más profunda y menos superficial, y a su vez, que perciban de manera más positiva su experiencia de aprendizaje. Para lograr lo anterior, se ha utilizado como contexto el Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, considerando que este tipo de estudios puede ser perfectamente replicable a programas similares, sobre todo por los argumentos anteriormente dados en favor de las variables de impacto consideradas.

## **Metodología**

Para abordar el estudio de la formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes, fue necesario establecer distintas aproximaciones metodológicas, ya que por tratarse de una temática de muy reciente desarrollo en el país, no existen grandes referentes que hayan definido un modelo sólidamente probado para el estudio de este campo de investigación. En ese contexto, el desarrollo del presente libro considera tres diseños metodológicos diferentes, el primero de carácter cualitativo, mientras que el segundo y el tercero corresponden a aproximaciones cuantitativas. De esta forma, la metodología del libro en su conjunto se podría ubicar dentro de un diseño de tipo cuasi-mixto (Teddie y Tashakkori, 2009), dado que los cuestionamientos asociados a cada temática requieren de aproximaciones metodológicas diferentes, pero están incluidas dentro una misma gran problemática a abordar (Cohen, Manion y Morrison, 2011, p. 25).

En primer lugar, dado el reciente desarrollo de los centros de mejoramiento docente en Chile y la escasa información que se dispone a cerca de sus características, propósitos y la forma en la que abordan la formación en docencia universitaria, fue necesario realizar un estudio basado en un diseño exploratorio descriptivo de carácter cualitativo. Esto, debido principalmente por la flexibilidad que brinda dicho método para aproximarse a un ámbito de escaso

conocimiento y, porque además, permite un acercamiento al objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes (Vásquez, Rejane, Mogollón, Fernández de Sanmamed, Delgado y Vargas, 2006; Rodríguez, Gil y García, 1996).

La justificación anterior adquiere relevancia, ya que como se dispone de escasas fuentes de carácter documental sobre el trabajo que realizan estos centros en Chile, la información que pueden entregar los principales actores involucrados en estos procesos es de gran relevancia. Es así como los participantes de este estudio fueron directores de distintos centros de mejoramiento docente, a quienes se les entrevistó con la intención de poder contextualizar el desarrollo de la formación en docencia universitaria a la realidad actual que vive la educación superior chilena, es por esto que los resultados de este estudio se desarrollan en el capítulo dos, el cual aborda el contexto histórico de la problemática de la formación docente en Chile.

Con el segundo diseño metodológico se propuso abordar el impacto de los programas de formación en docencia en los profesores que participan en ellos, ya que corresponden a los directos destinatarios de estas iniciativas. Se trató de un estudio a posteriori, con un diseño cuasi-experimental. El propósito era indagar en el impacto de la participación en iniciativas de formación en docencia universitaria -en este caso el DDU de la Universidad de Santiago de Chile- en las orientaciones a la enseñanza de los docentes, distinguiendo el impacto de la formación en sí misma de otras características de los profesores que podrían incidir (variables de control de los docentes como su formación previa, área de conocimiento, experiencia, entre otras), así como del contexto educativo (variables de control propias de los contextos de enseñanza y aprendizaje como el tamaño del curso, nivel, entre otras).

Por otro lado, también se consideraron las diferencias que podrían producir aspectos que tienen que ver con la formación en sí, tales como el haber completado el programa o no, el estar actualmente cursándolo, entre otras. Los

resultados de este estudio permitieron nutrir el capítulo tres, el cual se focalizó en una completa revisión del estado del arte sobre el impacto de la formación docente en los profesores, permitiendo complementar la perspectiva internacional con evidencia recabada de la realidad chilena.

Por otra parte, con el tercer diseño metodológico se abordó el impacto de la formación en docencia en los estudiantes de los profesores que participan de estos programas, considerados como los destinatarios finales pero principales de este tipo de iniciativas. En este caso también se trató de un estudio a posteriori, con un diseño cuasi-experimental, pero a diferencia del anterior, se buscó relacionar las variables de formación docente, contexto de enseñanza y aprendizaje y características de docentes y estudiantes, a través de modelos que consideren la naturaleza jerárquica de los datos, en este caso, estudiantes agrupados en cursos universitarios. Al incorporar datos anidados, fue necesario utilizar una estrategia de modelamiento multinivel, ya que era probable que las observaciones a nivel de curso estuvieran relacionadas (Stapleton, 2006).

Con este estudio se buscó indagar en cómo estos profesores al enfocar su docencia en determinada línea, impactan en las orientaciones y experiencias de aprendizaje de los estudiantes, siendo ésta una relación ampliamente estudiada (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 2001, 2006; Ramsden, 2003). Junto con estas variables mencionadas y al igual que en el estudio anterior, se consideraron datos de contexto de la enseñanza y características de los docentes y estudiantes participantes. Dentro de las variables de contexto más relevantes que se consideraron, destacan la motivación y percepción de autoeficacia tanto de docentes como de estudiantes, ya que estudios anteriores han relevado su importancia como mediadoras del efecto de la formación docente (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi y Ashwin, 2006). Los resultados de este estudio se presentan en el capítulo cuatro del presente libro y, en conjunto con las evidencias recabadas desde la literatura internacional, ayudan a configurar el estudio sobre el impacto

de los programas de formación en docencia en los estudiantes de los docentes que participan de ellos.

La complementariedad de los estudios con los que se aborda el impacto de la formación en docentes y estudiantes, resulta evidente dado que se está abordando un mismo fenómeno, es por esto que se optó por el diseño cuasi-mixto (Teddie y Tashakkori, 2009). Sin embargo, es importante destacar los distintos niveles con los que se está trabajando y que fundamentan las decisiones metodológicas tomadas. En primer lugar, la mayoría de la investigación en este campo de estudio ha sido abordadas desde enfoques cuantitativos, por lo que los escasos referentes con los que se cuenta se configuran desde esta parcela y a su vez, presentan importantes debilidades a nivel del diseño y análisis de la información, como es el inadecuado control de las variables y la escaso uso de aproximación multinivel (Stes *et al.*, 2010; Trigwell, Ashwin y Millan, 2013). Es por estas razones que se decidió abordar ambos estudios desde una propuesta que buscó complementar y profundizar la mirada con la que actualmente se cuenta, para así configurar modelos metodológicos generales con los cuales se puede emprender el estudio de diferentes experiencias de formación en docencia.

En síntesis, el avance que se propone en términos metodológicos es uno de los principales aportes de la presente publicación, dado que el abordaje utilizado es perfectamente transferible a otros programas similares tanto en Chile como en América Latina, constituyéndose a su vez, en una contribución a la creciente literatura sobre el tema. Por otra parte, permite profundizar en el conocimiento del estado del arte de los centros de desarrollo de la docencia. Finalmente, particularmente la propuesta referida al impacto en los estudiantes adquiere mayor relevancia, ya que la evidencia en la literatura es aún más escasa (Ho, Watkins y Kelly, 2001; Nijhuis, Segers y Gijsselaers, 2008; Stes, Coertjens y Van Petegem, 2013) y presenta el problema de tratarse del estudio de un efecto indirecto, dado que en el programa participan docentes y se espera que a través de ellos, se alcance un impacto en los estudiantes.



## Organización del libro

El presente estudio se organiza en torno a cinco ejes principales, los cuales configuran cada uno de sus cinco capítulos. Con estos se pretende abordar la temática de la formación en docencia universitaria en Chile desde un punto de vista teórico e histórico, junto con las distintas alternativas metodológicas desde las cuales es posible aproximarse al estudio de su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, con la justificación que políticas institucionales de formación del profesorado, requieren de mecanismos de evaluación continua que permitan tomar decisiones respecto de su continuidad o actualización en la medida que no estén respondiendo a los objetivos que persiguen o no estén acordes a los nuevos contextos de aprendizaje de una Educación Superior que está viviendo profundos cambios.

En el capítulo 1 se abordan las diferentes perspectivas teóricas desde las cuales se ha desarrollado el estudio de la docencia universitaria a nivel internacional. En términos generales, la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario, es una temática relativamente reciente por lo que no cuenta con una tradición que permita visualizar una amplia variedad de posicionamientos teóricos. En esta línea, Shulman (1989) distingue como uno de los primeros modelos al que denomina *paradigma proceso – producto*, el cual ha derivado en una línea de investigación que busca identificar las características de que lo que debería ser un “profesor eficaz” asumiendo que la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje pasa principalmente por el comportamiento o características de los docentes, lo que ha confluído en el desarrollo de estándares de desempeño docente que han sido utilizados para orientar los contenidos en los que se debería centrar la formación en docencia del profesorado universitario.

Este posicionamiento fue criticado a partir del desarrollo de una línea de investigación denominada “Student Learning Research” (Biggs, 1999; Prosser y Tringwell, 2001; Ramsden, 2003), que a partir de la década de 1970 comenzó a tener una amplia difusión a nivel internacional. Desde esta perspectiva, no es

posible abordar el estudio de la enseñanza y el aprendizaje sin la consideración del contexto de aula donde interactúan docente y estudiantes, por lo que autores como Biggs (1999), han propuesto el Modelo 3P (Presagio, Proceso, Producto), el cual surge como uno de los principales referentes teóricos en esta línea y que ha orientado el desarrollo de distintos programas de formación docente a nivel internacional (González, 2010). Precisamente éste constituye el posicionamiento teórico que se ha asumido en la presente publicación, para afrontar el estudio del impacto de estos programas, lo cual se desarrollará en los capítulos 3 y 4.

Tomando como principal referencia los lineamientos de esta última perspectiva teórica, el primer capítulo está organizado en torno a tres ejes, el primero está referido al estudio de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, donde se profundiza en su conceptualización y en el análisis de los factores que inciden en este proceso, sobre todo en aquellos derivados de la enseñanza. De esta forma se analiza el enfoque superficial y el enfoque profundo del aprendizaje, considerando las implicancias de cada uno en estudiantes y docentes. Además, se presenta una versión resumida del Modelo 3P, específicamente con las dimensiones que influyen en el aprendizaje y su relación dentro de un proceso educativo.

Para complementar lo anterior, el segundo eje aborda el la calidad de la enseñanza universitaria, donde se desarrollan las dos grandes perspectivas que se han difundido en la literatura especializada, la de “proceso – producto” y la de “presagio – proceso – producto”. Estos dos posicionamientos han derivado en modelos teóricos que han tenido una amplia influencia en la naturaleza y contenidos de diferentes programas de formación en docencia universitaria. De esta forma, en un primer momento se profundiza en los modelos de enseñanza eficaz, que derivan de la primera perspectiva teórica, mientras que en un segundo momento se desarrolla el modelo 3P ampliado, el cual incluye el conjunto de factores que inciden el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar este primer capítulo, se presenta una revisión internacional de la formación en docencia universitaria en distintos contextos, describiendo y analizando la manera en que se ha abordado en Europa, Asia, Oceanía y América, poniendo un especial énfasis en la proliferación de Centros especializados en esta temática. Estos centros no solo han desarrollado este tipo de programas sino que han contribuido al desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior. Esta revisión permite concretizar la implementación de las perspectivas teóricas revisadas, junto con caracterizar un proceso que se aterrizará a la realidad chilena en el siguiente capítulo.

El segundo capítulo amplía y profundiza la temática de la formación en docencia universitaria al contexto chileno. De esta forma, los contenidos se organizan en tres apartados, donde el primero está enfocado en revisar el contexto histórico de las transformaciones que ha vivido la educación superior en las últimas décadas, problematizando en torno a la ampliación y diversificación de la matrícula, los cambios en las formas de financiamiento, los nuevos escenarios profesionales y el desarrollo del conocimiento y las tecnologías, entre otros aspectos. Lo anterior ha conllevado importantes cambios en la configuración del estudiantado que ingresa a las instituciones y junto con ello, en los fines y funciones a las que debe responder la docencia universitaria en un contexto político y social diferente al de décadas pasadas, donde la calidad de la enseñanza no constituía una de las principales preocupaciones de las instituciones de educación superior.

En el segundo apartado de este capítulo, se presenta una de las principales respuestas que han ofrecido las universidades para poder responder a las transformaciones y demandas presentadas anteriormente, la cual corresponde al desarrollo y proliferación de los centros de mejoramiento docente o como habitualmente se les denomina en la literatura internacional "*Teaching and Learning Centers*". En este apartado se revisan distintos aspectos de la configuración, características y funciones de estos centros en Chile, haciendo un

contraste con la experiencia internacional presentada en el primer capítulo. Dada su reciente data en Chile, no se cuenta con información sistematizada a nivel de la literatura de donde se pueda conocer sobre el trabajo que realizan, por esta razón, fue necesario diseñar el estudio cualitativo que se describió anteriormente, con el propósito de obtener información desde las propias instituciones.

Finalmente, el tercer y último apartado aborda la realidad actual de la formación en docencia universitaria en Chile, desde la perspectiva del trabajo realizado en estos centros de mejoramiento docente, describiendo distintas modalidades de formación, sus características y la forma en que se ha evaluado su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. En términos generales, se trata de iniciativas muy similares entre sí y que no necesariamente se sustentan en perspectivas teóricas claras, salvo casos excepcionales. A su vez, los centros consultados, reportan escasa evidencia sobre la efectividad de las iniciativas de formación que desarrollan, razón por la cual, el modelo de evaluación que se presenta en los siguientes dos capítulos, adquiere una relevancia particular.

De esta forma, en el tercer capítulo se desarrolla la temática del estudio del impacto de la formación en docencia universitaria en los profesores y su enseñanza, en el entendido que este tipo de evaluaciones es fundamental para potenciar esta política de fortalecimiento ampliamente difundida a través de los centros de mejoramiento docente en Chile. Así, en un primer momento se presenta una amplia revisión de la literatura internacional especializada en esta temática, principalmente de aquella que se enmarca en el posicionamiento teórico que se ha asumido en este estudio. Esto, con el propósito de analizar las diferentes aproximaciones metodológicas que se han utilizado e identificar sus principales fortalezas y debilidades.

En un segundo momento, se describe un modelo que ha sido diseñado en el contexto de este estudio, para poder abordar el impacto de la formación docente en el profesorado universitario y su enseñanza, el cual toma los

principales referentes metodológicos revisados y los contextualiza a la realidad chilena, buscando minimizar las debilidades observadas. Este modelo está pensado para ser aplicado a un programa que ya presente un tiempo de implementación, de tal forma que, a partir de los resultados obtenidos, se puedan implementar mejoras sustantivas. A su vez, puede ser útil para cualquier programa de formación de carácter general sobre docencia universitaria.

Para finalizar este capítulo, se presentan los resultados de la implementación de este modelo aplicado al Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile y se contrastan con los resultados obtenidos por las investigaciones presentadas en la primera parte del capítulo. Lo anterior, con el propósito de reflexionar respecto de su aporte al estado del arte de esta temática, pero también respecto de la posibilidad de ser transferido al estudio de otros programas similares en distintas instituciones chilenas, dado que este tipo de investigaciones presenta un escaso desarrollo a pesar de la gran cantidad de programas de este tipo que en la actualidad se están implementando.

El cuarto capítulo sigue una estructura similar al capítulo anterior, pero en este caso el foco está en el estudio del impacto de los programas de formación docente en los estudiantes, aspecto que en términos generales presenta un menor desarrollo en la literatura por tratarse de un efecto indirecto de la formación, aun cuando sea su principal objetivo. En esa línea, se comienza con la revisión de la literatura especializada en la temática, con un énfasis en las propuestas metodológicas que se han levantado. En esa línea, dichas aproximaciones metodológicas en muchas ocasiones carecen de la rigurosidad necesaria para abordar este tipo de estudios, ya que en su mayoría corresponden a diseños cuantitativos que no siempre consideren grupos de contraste. A su vez, tampoco realizan un adecuado control de las variables asociadas, por lo que sus resultados terminan siendo cuestionables.

A partir del análisis de los diseños metodológicos utilizados para el estudio de esta temática, en el segundo apartado de este capítulo se explica el diseño del modelo de estudio de impacto de la formación docente en los estudiantes. Dicho modelo, tiene la particularidad de proponer un abordaje multinivel dado el efecto indirecto de la formación como se mencionó anteriormente, lo cual es novedoso respecto del estado del arte sobre este campo de investigación. A su vez, se consideró un conjunto de variables mediadoras del efecto, de acuerdo a lo reportado por la literatura, de tal forma de aislar de mejor manera el efecto específico de la formación.

Finalmente, se presentan los resultados de la aplicación de este modelo al Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile y se discuten con la literatura revisada, enfatizando en su aporte a la investigación y su posibilidad de transferencia a programas similares implementados en Chile. En términos generales, los resultados evidencian un efecto positivo de la formación en el enfoque de aprendizaje de los estudiantes, pudiendo aislar el efecto de variables asociadas, lo cual constituye un importante aporte a la literatura especializada. A su vez, se logran identificar aspectos necesarios de mejorar en el programa evaluado, de tal forma de potenciar su impacto, que es lo que se busca con este tipo de evaluaciones.

En el quinto y último capítulo, se analizan las conclusiones generales y proyecciones relacionadas con 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. En un primer apartado, se sintetizan los aspectos generales que de este estudio se desprenden respecto de cómo se deben desarrollar e implementar estos programas de formación, para alcanzar un mejoramiento significativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, se proponen diferentes proyecciones respecto de cómo los centros de desarrollo de la docencia deben orientar su trabajo en esta línea, potenciando procesos colaborativos de análisis e innovación de la práctica educativa.

Luego de estas propuestas y reflexiones, en el segundo apartado de este capítulo se presenta el rediseño del programa de formación en docencia que fue objeto de evaluación en los capítulos 3 y 4. El foco del nuevo programa potencia el estudio y reflexión sobre la propia práctica de los docentes participantes y pone el énfasis en el cambio de sus concepciones y enfoques desde una metodología participativa. A su vez, se trabajan de forma articulada, distintas herramientas para potenciar la innovación de sus asignaturas, en forma coincidente con un enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

El último apartado del capítulo 5 desarrolla una versión actualizada de modelo de evaluación presentado en los capítulos 3 y 4. Esta propuesta busca plasmar las conclusiones que se obtuvieron de la experiencia, junto con las recomendaciones reportadas por la literatura internacional, de tal forma de avanzar en una mejor comprensión de cómo influye la formación en docencia en los profesores que participan de ellos y sus respectivos estudiantes. De esta forma, se propone un diseño de evaluación longitudinal con una metodología mixta, de tal forma de responder a las principales limitaciones de los modelos anteriores.

## **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>
<p>Fuente: Biggs, 1999 pp. 35-36.</p>	

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).

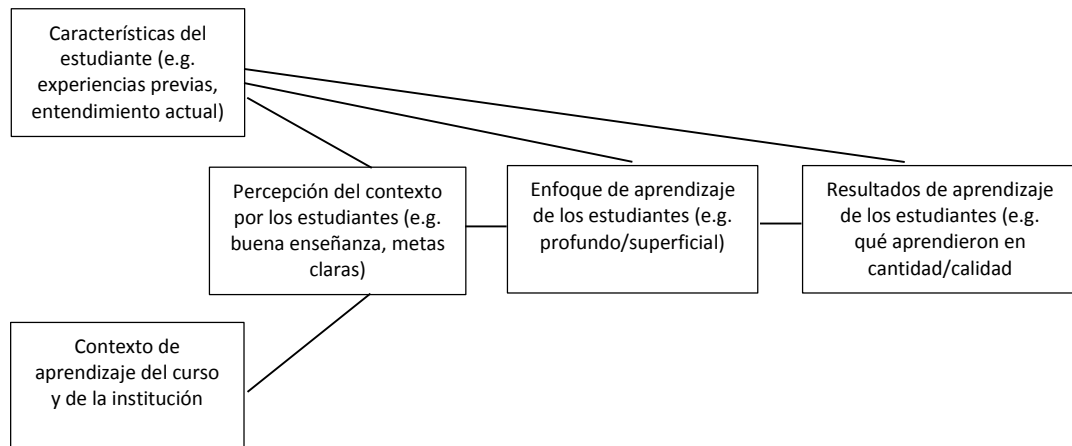
En un ejemplo planteado por el propio Biggs (1999), un estudiante con amplios conocimientos previos sobre un tema está predispuesto a asumir una orientación profunda hacia el aprendizaje, pero es improbable que lo haga si está sometido a fuertes presiones de tiempo (variable de contexto). Por otro lado, 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 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, Brillant 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 despega 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**

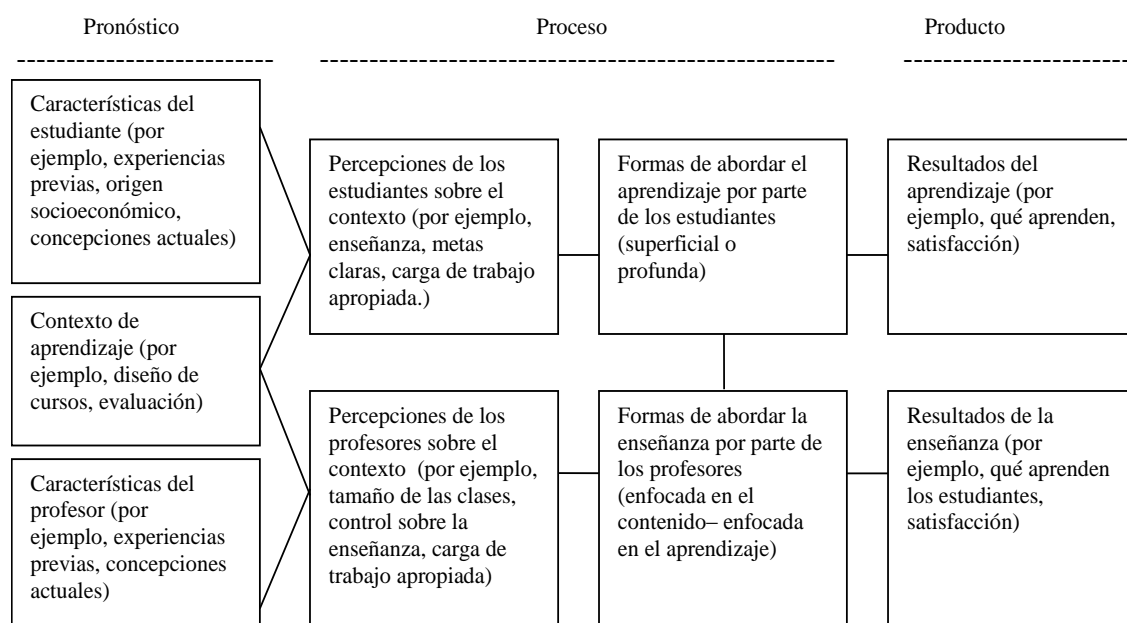
Una propuesta teórica que se ha generado para comprender como interactúan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y que constituye uno de los principales aportes de la línea de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes (González *et al.*, 2009), es el modelo “3P”



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, advirtiendo 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.



## Capítulo 2

### La formación en docencia universitaria en Chile: contexto, desarrollo y características

En el presente capítulo se abordará el contexto de la docencia universitaria en Chile desde una perspectiva temporal, poniendo un claro énfasis en las últimas décadas, que es cuando la preocupación por la mejora de su calidad ha tenido una importancia prioritaria respecto de décadas anteriores. Lo anterior, con el propósito de definir el marco en el cual se desarrollará el estudio del impacto de la formación docente en profesores y estudiantes. De esta forma, en primer lugar se revisarán las principales transformaciones que ha vivido la Educación Superior chilena en las últimas décadas, problematizando en torno a la ampliación y diversificación de la matrícula, los cambios en las formas de financiamiento, los nuevos escenarios educativos, el desarrollo del conocimiento y las tecnologías, las políticas de aseguramiento de la calidad, entre otros aspectos. Dicha revisión responde a la marcada influencia que estos aspectos han tenido en los fines y funciones a los que debe responder la docencia universitaria en un nuevo contexto político y social. Esta situación difiere considerablemente de la de décadas pasadas, donde la calidad de la enseñanza no constituía una de las principales preocupaciones de las instituciones de Educación Superior.

En un segundo apartado, se presentará una de las principales respuestas que han ofrecido las universidades para poder responder a las transformaciones y demandas presentadas anteriormente, la cual corresponde al surgimiento y proliferación de los centros o unidades de desarrollo de la docencia o como habitualmente se les denomina en la literatura internacional “*Teaching and Learning Centers*”. En esa línea, se comenzará con una revisión del estado del arte a nivel internacional, para detenerse en algunos ejemplos concretos que puedan servir de ilustración respecto del alcance global que ha tenido esta política de mejoramiento. Luego, se revisarán distintos aspectos de la

configuración, características y funciones de estos centros en Chile, estableciendo su origen, sus formas de financiamiento, dependencia administrativa y sus principales objetivos institucionales. Finalmente, se analizarán las principales similitudes y diferencias respecto de las experiencias internacionales.

El tercer y último apartado, abordará la realidad actual de la formación en docencia universitaria en Chile, desde una mirada al trabajo que realizan estos centros de desarrollo de la docencia. En esa línea, se describirán distintas modalidades mediante las cual se implementa esta formación, profundizando en sus sustentos teóricos y contenidos, el tipo de docentes que participa de ellos y analizando la forma en que se ha evaluado su impacto en docentes y estudiantes. Nuevamente la lógica de este apartado será la de establecer un contraste entre la experiencia chilena y la experiencia internacional, lo que sustentará las decisiones respecto de las formas con las que se aborda el estudio de su impacto en los capítulos posteriores.

## **2.1 Contexto y desarrollo de la Educación Superior en Chile**

Para comprender la preocupación que actualmente está teniendo la formación en docencia universitaria como una de las principales estrategias para la mejora en la calidad de la formación universitaria, es necesario hacer una breve revisión de la evolución de la Educación Superior chilena y de la preocupación que ha tenido la docencia en sus distintos momentos históricos. Para ello es necesario partir por la creación de las universidades en Chile, es decir con la configuración de un sistema universitario. Para Brunner (2009), el núcleo institucional básico de la educación superior chilena se conformó aproximadamente entre 1842 y 1856, con la creación de la Universidad de Chile y la Universidad del Norte, respectivamente. Durante este período, se crearon en total ocho universidades, dos de las cuales eran de carácter estatal y las seis restantes de naturaleza privada. Entre éstas últimas, tres tuvieron origen en la Iglesia Católica y las otras fueron de carácter no confesional.

El período que se inicia con la configuración de este núcleo básico y que se extiende sin mayores cambios durante unos 120 años (hasta la década de 1960), se caracteriza por la presencia de un escaso número de instituciones. Las universidades formadas durante este periodo mantienen un cierto grado de igualdad, independiente de su estatuto jurídico, que las distingue como universidades estatales, universidades privadas confesionales (católicas) y universidades privadas laicas. Todas reciben recursos del Estado como principal fuente de financiamiento y cuentan con el reconocimiento de su autonomía. Sin embargo, la escasa diversificación interinstitucional se compensa con un alto grado de diferenciación interna o intrainstitucional que opera en dos sentidos. Por un lado, las universidades existentes multiplican su oferta de carreras y de títulos, cubriendo todo el rango de la formación post secundaria, desde el nivel de posgrado hasta el nivel de carreras técnicas cortas. Y por otro, las universidades estatales, y en menor grado las privadas, salen a la conquista de la provincia, estableciendo sedes en las grandes ciudades del territorio nacional (Brunner, 2009).

De acuerdo a lo anterior, las universidades en Chile hasta la década de 1960, contaban con un sistema de enseñanza superior conformado por instituciones universitarias exclusivamente docentes y profesionales, que funcionaban en torno a la estructura de las facultades y a base de un cuerpo académico integrado por catedráticos de remuneración honorífica y que formaban parte de los diversos profesionales exitosos y reconocidos en los respectivos campos (Brunner, 2009). En este contexto, es posible prever que existió una escasa preocupación por cómo se está llevando a cabo la docencia en términos de una reflexión sobre sus enfoques, características, consecuencias, entre otros, dado que la calidad venía dada por el prestigio de los profesionales que dictaban las cátedras.

Un segundo período mucho más acotado corresponde al que se inicia con la reforma de 1967 y culmina con el golpe de estado de 1973. Los precursores

de dicha reforma durante la década de 1960, están en las principales universidades católicas del país (de Santiago y de Valparaíso), las cuales se encontraron de pronto aisladas siendo observadas como instituciones que respetaban un pasado oligárquico y tradicionalista. Al mismo tiempo, en su interior se gestaba un nuevo escenario estudiantil en el cual, los principales líderes mantenían cierto nivel de disonancia con las autoridades más conservadoras (Brunner, 2009).

Lo anterior, forjó una alianza entre diversos estamentos que formaban parte de las universidades, los cuales se identificaban como innovadores y que buscaban generar un cambio estructural a nivel de las autoridades, exigiendo en muchas ocasiones la remoción o sustitución de cargos. La acción iniciada en las dos universidades católicas mencionadas, se expandió hacia el resto de las instituciones universitarias del país, en todas al cuales los estudiantes exigieron y obtuvieron participación en el gobierno de sus universidades, abriendo las puertas a que en ellas pudieran introducirse procesos de innovación y modernización organizacionales (Brunner, 2009, 2015).

La reforma universitaria de 1967-68 implicó el fin de un modelo universitario destinado a la elite tradicional. La educación superior se modernizó y expandió, conllevando una mayor masificación y politización, además de involucrarse a los conflictos de poder, ideológicos y culturales que se experimentaron en la época. Este proceso de democratización del gobierno de las universidades se tradujo en un proceso de reforma centrado en la vinculación de la universidad con su entorno social y en la organización académica, lo que implicó una parte importante del profesorado que antes tenía una vinculación parcial con las universidades, ahora tuviera una plaza permanente. Esta situación, junto con la masificación y politización del estudiantado, favorecieron un cuestionamiento de los fines de la educación superior y de las instituciones en particular, poniéndose en cuestión el paradigma respecto de cómo se realiza la enseñanza universitaria (Brunner, 2009, 2015).

Un tercer período se extiende entre 1973 y 1990, cuando se produce un golpe militar en Chile que alteró abruptamente la gobernanza del campo organizacional y el paradigma de la política pública dirigida hacia la Educación Superior. Las universidades fueron puestas bajo control militar, se designaron rectores delegados por la Junta Militar con amplios poderes, fue reprimida la comunidad universitaria, etc. En una primera etapa de este período, la dictadura generó una política reaccionaria buscando restaurar o al menos prolongar una educación superior de elite, deteniendo, por ejemplo, la expansión de la matrícula. A su vez, se consideró necesario descontaminar de ideología y de la turbulencia del exterior a las universidades, reduciendo la influencia de elementos externos como la Iglesia, masonería, agrupaciones regionales y locales, entre otros. Durante este periodo se “depuraron” los cuerpos académicos expulsando a los opositores y se ejerció un mayor control sobre la profesión académica, reduciendo drásticamente la autonomía de los académicos y suprimiendo las agrupaciones representativas de los diferentes estamentos (Brunner, 2009, 2015).

En una segunda etapa de este período, más específicamente a partir de la reforma de la década de 1980, se produce otro cambio muy significativo en el sistema, derivado principalmente de los cambios a los mecanismos de financiamiento y la privatización del sistema. Para 1981 se reorganiza el sistema generando una diferenciación vertical de instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) y también se integra el mercado generando bajas barreras de entrada y amplias libertades para nuevos proyectos privados, lo que se traduce en una nueva etapa de crecimiento de la matrícula y una explosión de planteles que para 1990 llegaban a 302. Por otro lado, se modifica el sistema de financiamiento, disminuyendo los aportes fiscales directos a las universidades tradicionales, generando un sistema indirecto basado en el reclutamiento de los estudiantes con los mejores puntajes de ingreso y se estableció un crédito universitario para estudiantes que tuvieran dificultad para pagar. Finalmente, otro aspecto que se asocia al significativo aumento de la matrícula, se desprende del surgimiento de los “profesores por horas de clase”,

lo que genera un grupo de semiprofesión docente que no necesariamente se identificaba con una institución y que era mal pagado (Brunner, 2009, 2015).

La aparición de estos nuevos docentes, será uno de los aspectos más relevantes de las políticas que posteriormente se implementarán para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, dado que en ellos se concentrará la mayor parte de horas de clases a las que asisten los estudiantes dentro del sistema. Si bien este aspecto será desarrollado más adelante, con la reforma de 1980, la Educación Superior chilena asume un conjunto de características que condicionarán fuertemente (en las décadas posteriores), el surgimiento de políticas y estrategias concretas que permitan introducir mayores niveles de calidad a un sistema mucho más desregulado y con una cobertura y heterogeneidad mucho mayor de sus estudiantes.

Coincidentemente con el fin de la dictadura militar, se inicia un cuarto período a partir de la década de 1990, caracterizado por una continuidad en el proceso de masificación pero con la incorporación de una serie de mecanismos orientados a incrementar la regulación del sistema. A pesar que disminuyen los centros privados de enseñanza, la expansión de matrícula fue creciendo, logrando en dos décadas pasar de una educación de elite a una de masas, se pasó de 200 mil en 1985 a 763 mil estudiantes para 2007. Esta expansión fue un acceso en cascada, donde los primeros beneficiados fueron los provenientes de los quintiles más altos, para luego ir beneficiando al resto de los quintiles. A la vez, los estudiantes de quintiles más altos entraban a las instituciones de mayor calidad, produciéndose por tanto una jerarquización de los tipos de instituciones, dentro de un sistema de provisión de recursos que continuó siendo de carácter mixto y donde los dineros aportados por la familias son fundamentales para su financiamiento (Brunner, 2009, 2015).

Ante la existencia de instituciones privadas y la masificación de la enseñanza, el Estado ha tenido una limitada capacidad regulatoria de la educación superior, cuestión que sin embargo se fue mejorando con el pasar del

tiempo con medidas como la acreditación (en 1999) y con un rol más activo del Estado con la entrega de información a estudiantes y exigencias a las universidades de dar cuentas. Además, los subsidios estatales a los estudiantes (becas y créditos) han permitido al Estado incidir en algunas dinámicas, junto con el desarrollo de fondos concursables vía proyectos, que han favorecido la incorporación de lineamientos centrados en la mejora de la calidad de la formación (Brunner, 2015). Destaca en esta línea el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), el cual ha entregado importantes fondos para que las instituciones de educación superior realicen cambios significativos en los ámbitos de la gestión y la formación de sus estudiantes (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

Eso sí, todo lo anterior se ha dado en un escenario que continúa estando desregulado (Brunner y Ferrada, 2011), donde las lógicas del mercado han permeado fuertemente las dinámicas de las instituciones. Entre los factores de cambio, destacan la dinámica globalizadora del modelo capitalista que va de la mano con el vertiginoso avance de la tecnología, los cuales promueven una nueva perspectiva respecto a la necesidad de incorporar nuevas metodologías y usos de estrategias pedagógicas que estén a la vanguardia en innovación educativa (Bernasconi, 2008). Para Peña (2008), en la actualidad la educación superior se ha convertido en un artículo de consumo, con un marcado avance en aspectos tecnológicos, la predominancia de las disciplinas especializadas y la irrupción de las masas en ámbitos que en algún momento estaban reservados para la elite. Lo anterior, está en concordancia con el crecimiento de la población a nivel mundial y el impacto en el desarrollo económico que involucra un cambio en el tipo de estudiante que ingresa a las instituciones de educación superior, transformándose la “clientela” estudiantil oligárquica de las universidades en un cuerpo estudiantil de clase media (Bernasconi, 2008).

En la actualidad, el Sistema de Educación Superior chileno se caracteriza por una tendencia cada vez más marcada hacia la universalización. Para el año 2012 la matrícula superaba el millón 130 mil estudiantes (Brunner, 2015). Así, en

este escenario de masificación de la matrícula universitaria, la expansión de la oferta y demanda educativa, la diversificación de las clases sociales que ingresan en las instituciones y el cambio en el modo de pensar las universidades dotando de un valor económico a las actividades desarrolladas en su interior, han tenido una implicancia en el modo de dirección utilizado por las instituciones. Actualmente, parecen no ser suficientes las herramientas con las que las autoridades llevan a cabo la planificación, administración y monitoreo de las universidades que encabezan, principalmente debido a la dificultad de enfrentar los factores de cambio que se han afectado a la Educación Superior y las consecuentes demandas por mayor calidad (Bernasconi, 2008).

En este escenario, han cobrado cada vez mayor relevancia los sistemas de aseguramiento de la calidad (AC), los cuales han tenido una influencia significativa en la actual preocupación que hay por la calidad de docencia universitaria. Los procesos de AC de la Educación Superior se han desarrollado significativamente en los últimos 25 años. Si bien esto se originó en EEUU, para fines de la década de 1990 la mayoría de los países habían adoptado formas de evaluación, acreditación o auditoría académica de sus instituciones. Sin embargo, los enfoques y características de los procesos son diferentes entre países y continentes. América Latina muestra un desarrollo sostenido en procesos de aseguramiento de la calidad a partir de 1990, que se expresa en la creación de sistemas nacionales de aseguramiento de calidad, experiencias subregionales de mecanismos de acreditación (como los creados en el MERCOSUR), y creación de agencias regionales para la acreditación en áreas particulares (Lemaitre, 2015).

El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior se relaciona con una diversidad de propósitos y marcos metodológicos, que reflejan distintos intereses y necesidades y que pueden agruparse en tres grandes categorías: Control, Garantía y Mejoramiento. En lo que respecta al control de la calidad, se hace referencia al rol tradicional del Estado en cuanto a asegurar que la provisión



de la educación en general y de la superior en particular, por lo que está alineada con exigencias mínimas de calidad (CINDA, 2012).

En los sistemas de educación superior que han experimentado un crecimiento significativo en el número y diversidad de instituciones (como es el caso del chileno) o donde se ofrece una gama muy amplia de programas o carreras, suele hacerse necesario definir estándares o criterios mínimos (umbrales) de calidad, con el fin de asegurar que todas las instituciones autorizadas para operar cumplen al menos con dichos criterios. Estos mecanismos de AC suelen agruparse bajo la denominación de licenciamiento o de autorización, con el fin de señalar claramente que conducen a la obtención de una licencia o autorización inicial que les permite operar sobre la base de la verificación que efectivamente cumplen con los estándares o criterios definidos para ello (CINDA, 2012).

En este sentido, el licenciamiento constituye un mecanismo de protección a los consumidores (en este caso, estudiantes y sus familias, empleadores y otros agentes semejantes) al eliminar del sistema a aquellas instituciones que no cumplen con las condiciones básicas para su funcionamiento. Por su parte, la Garantía, como un proceso instaurado a modo de política nacional en Chile, implica que, no obstante un Sistema de Educación Superior haya logrado asegurar un nivel básico de calidad, ya sea mediante un sistema riguroso de licenciamiento u otras alternativas, subsiste la necesidad de informar al público interesado acerca de la calidad de sus ofertas académicas y que por tanto si bien es condición necesaria la acreditación de calidad, el Estado actúa como garante de la misma. Al mismo tiempo, es preciso dar cuenta pública de los recursos recibidos, ya sea del gobierno que proporciona fondos públicos, de los estudiantes que pagan por sus estudios o de otras fuentes. En este caso, el objetivo principal es proporcionar a los distintos actores información confiable acerca del grado en que una institución de educación superior cumple con los compromisos adquiridos. En general, los sistemas de acreditación, en primer lugar evalúan una institución o programa en función de sus propósitos

declarados y de diferentes estándares definidos en conjunto con los actores pertinentes. En segundo lugar, dan garantía pública acerca del grado en que satisfacen tanto sus propósitos como los estándares o criterios definidos (CINDA, 2012).

Finalmente, respecto al mejoramiento propiamente tal, éste propósito tiene por finalidad el potenciar prácticas exitosas dentro de los espacios educativos, lo que implica un seguimiento y el desarrollo creciente de una responsabilidad por parte de las propias instituciones de asegurar la calidad del servicio que entregan. Aquí el punto central de análisis se relaciona con establecer los criterios para evaluar la capacidad institucional para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos eficaces de autorregulación y en su avance continuo hacia la calidad. El no efectuar esta revisión, puede implicar un estancamiento del proceso y por tanto, el resultado final no estará acorde al compromiso asumido por las instituciones en proporcionar una gestión que vela por el adecuado control de sus distintos estamentos, siendo el más crítico el académico (CINDA, 2012).

Para el caso de Chile, en los últimos años los procesos de AC han sido orientados principalmente a través de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el año 2007, siendo sus funciones el desarrollo de procesos de acreditación institucional, la autorización y supervisión de agencias acreditadoras, la acreditación de programas de posgrado y la información pública de las decisiones correspondientes al ejercicio de estas funciones. Si bien la CNA tenía criterios y procedimientos, no evaluaban directamente a los programas, siendo solo fiscalizadores de las agencias privadas que se crearon para realizar esta función, lo que llevó como resultado una percepción de que tanto la rigurosidad como los criterios son muy diversos entre agencias, generando dudas sobre la credibilidad del sistema. A su vez, en los últimos años se han realizado fuertes críticas acerca de la laxitud de los procesos de acreditación asociadas a las denuncias de corrupción, lo que ha obligado a la CNA a generar nuevos criterios para acreditación, además de ser más rigurosos

en sus cumplimientos (Lemaitre, 2015). En estos momentos se encuentran en discusión en Chile una nueva estructura y procesos para realizar la acreditación de las instituciones y programas, que permitan resolver las justificadas dudas que ha dejado el sistema actual.

Ahora bien, es innegable que se han hecho esfuerzos considerables para lograr la acreditación de programas, sobre todo a nivel de pregrado, sin embargo no se dispone de suficiente evidencia concreta respecto que estos esfuerzos han producido un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2009). En esa línea, una de las estrategias elaboradas en el marco del AC que han adoptado las instituciones de Educación Superior con diversos niveles de compromiso, consiste en el establecimiento de un modelo de formación docente. Aquí el foco transversal y por tanto observado en las diversas iniciativas, se relaciona con el innegable rol del docente en el proceso formativo y por tanto, en el posicionamiento que deben adoptar las instituciones de educación superior como el garante en brindar el apoyo y el espacio para el desarrollo de las mejores prácticas educativas y el perfeccionamiento continuo del cuerpo docente (Trigwell *et al.*, 1999; Trigwell *et al.*, 2012).

En efecto, los profesores universitarios que se involucran en diversas estrategias para el mejoramiento de la práctica docente basada en programas de formación y que invitan a reflexionar respecto a cómo mejorar la docencia, permiten posicionar al cuerpo académico como uno de los actores principales en el proceso de aseguramiento de la calidad. Lo anterior, se justifica en la medida que mientras los académicos sean más competentes en el desempeño de sus funciones relacionadas con los procesos de docencia, mayores serán los niveles de calidad en la formación que alcancen las instituciones de educación superior. Este es el modelo aplicado en una buena parte de los países de la OECD, los cuales han visualizado la necesidad de generar programas de formación en docencia universitaria que estén en consonancia con los nuevos desafíos que debe enfrentar la Educación Superior (Sandó, Góngora, Torres y Otero, 2013; González *et al.*, 2009).

Para poder implementar estos programas de formación, gran parte de la universidades en el mundo han creado los denominados “*Teaching and Learning Centers*” (centros de enseñanza y aprendizaje), que cumplen la función de apoyar el desarrollo de la docencia al interior de sus respectivas instituciones. En Chile estos centros han sido denominados en términos genéricos como centros o unidades de desarrollo de la docencia y surgen a mediados de la década del 2000, por lo que actualmente muchas de ellas se encuentran en un período de instalación al interior de sus respectivas instituciones, lo que es comprensible dada su reciente data. Igualmente, a nivel mundial, este tipo de centros son relativamente recientes aun cuando cuentan con mayor experiencia que los chilenos. De esta forma, a continuación se realizará una revisión de la instalación de estos centros a nivel internacional, para luego analizar la forma en que se han implementado en Chile, de tal manera de disponer de un panorama general que permita profundizar en una de las principales estrategias orientadas al mejoramiento de la calidad de la docencia.

## **2.2 La creación de programas o centros de desarrollo de la docencia**

De acuerdo al contexto desarrollado en el apartado anterior, es posible advertir que el surgimiento de programas o centros especializados en la formación docente del profesorado universitario, ha sido una política ampliamente utilizada a nivel mundial como estrategia orientada a la mejora de la calidad de la Educación Superior. En ese sentido es posible advertir variados ejemplos de programas o centros en distintos países de casi todos los continentes, a excepción del caso africano, donde esta política recién se está empezando a configurar (Chalmers y Gardiner, 2015). Sin embargo, específicamente con relación a los centros de formación en docencia universitaria, la experiencia internacional también resulta disímil en cuanto al tipo y características de programas o actividades que realizan (Sandó *et al.*, 2013).

Partiendo por Europa, en países como Holanda, el Reino Unido, Noruega, Suecia o Finlandia, ha tenido lugar un proceso de reconocimiento de la formación docente en el acceso a concursos que permiten el ascenso dentro de las instituciones, mejoras salariales, entre otros beneficios (Rué, 2010). Por ejemplo en Holanda, los únicos requisitos para ser profesor en la mayoría de las mejores universidades se remitían a competencias en investigación, sin embargo esto cambió el año 2008, cuando todas las universidades de investigación firmaron el Acuerdo Mutuo de Cualificación Docente (UTQ), en el cual se impulsa un nuevo procedimiento de incorporación y de reconocimiento a la carrera docente considerando que la selección de especialistas para incorporarse al cuerpo académico de las universidades holandesas, debía contemplar certificaciones en docencia universitaria como un factor clave en la generación de políticas que impulsen la calidad en el sistema educativo (De Jong, *et al.*, 2013).

Otras políticas en desarrollo educativo para docentes universitarios que también tuvieron un impacto en instituciones de educación superior, se observaron en países como Portugal, Irlanda, Austria, Islandia o Letonia, la preocupación por esta temática se tradujo en políticas que alcanzaron como resultado que el 85% del cuerpo académico obtuviera algún tipo de certificación reconocida en aspectos de docencia universitaria (Rué, 2013). En el caso específico de Bélgica, este proceso comenzó bastante antes que en el resto de los países. A modo de ejemplo, la Universidad de Leuven cuenta con más de 25 años de implementación de su modelo de formación, llamado “Enseñar en la Universidad de Leuven” (Creten y Huyghe, 2013).

Otro ejemplo europeo es del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Zurich, donde se ha definido un programa de vinculación entre la investigación y la enseñanza en todos los niveles por medio de la participación activa de sus estudiantes en los procesos de investigación desde las etapas de planificación, implementación y presentación de resultados (Pawelleck y Brendel, 2013). Lo anterior, constituye un interesante ejemplo de la orientación que podrían desarrollar los centros de desarrollo de la docencia, en la línea del

“scholarship of teaching and learning” (Gonzalez, 2015). Esta perspectiva no solo permite favorecer una vinculación explícita entre docencia e investigación, sino que además, entrega un sustento teórico a las iniciativas de formación en docencia universitaria, propiciando el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como foco del desarrollo académico de la docencia.

Para finalizar esta breve revisión del contexto europeo, España cuenta con una experiencia reciente en lo relacionado a políticas de formación en docencia universitaria. Habitualmente las funciones docentes han estado relegadas respecto de la investigación, por lo que cuando se define la distribución del trabajo de los docentes, ésta suele ser entendida como una “carga”, nunca como “mérito”, un valor o como una responsabilidad reconocida, por lo que queda relegada a los temas no prioritarios y por tanto, con menor valor agregado dentro de las funciones académicas. Sin embargo, igualmente se observan diversos programas que se enfocan en la formación docente a nivel universitario, aun cuando, en lo que respecta a la instalación de centros o unidades de formación dentro de las instituciones de educación superior, aún no es una iniciativa observable en toda España y tampoco a nivel general de la comunidad europea (Rué, 2013). Eso sí, en los últimos años ha mostrado un desarrollo mucho mayor, instalándose como una estrategia ampliamente utilizada como mecanismo de desarrollo de la docencia (Chalmers y Gardiner, 2015).

Cambiando de continente, en Australia la comprensión de las necesidades de los docentes dentro de sus respectivas instituciones de educación superior de pertenencia y la orientación dada a su aprendizaje profesional, son esenciales para el diseño de programas de desarrollo y formación docente. De esta forma, destaca el diploma en estudios educacionales mención educación superior de la Universidad de Sydney. Dicho programa pone como foco principal la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes como orientador de la enseñanza (González, 2010)

En esa línea, para la consecución de resultados significativos en los procesos formativos, dichos programas se han focalizado tanto al desarrollo de instancias de reflexión disciplinar como profesional. Lo anterior, implica potenciar las denominadas habilidades sociales, que están relacionadas con la entrega de herramientas que permitan interacciones sociales efectivas de comunicación, como aquellas relacionadas con el manejo de equipos de trabajo (Wood, Vu, Bower, Brown, Skalicky, Donovan, Loch, Joshi y Bloom, 2011). En síntesis, los programas están centrados en el proceso reflexivo de los docentes sobre su enseñanza, por sobre el trabajo de conocimientos de tipo más instrumental.

En lo que respecta al continente asiático y las políticas impulsadas en torno al desarrollo de programas de formación docente, en Japón la formación del profesorado universitario ha sido impulsada en el marco del “Desarrollo profesional docente (FD)”. En japonés este término se traduce como el mejoramiento de las cualidades y habilidades que forman parte sustancial del quehacer del cuerpo docente. A raíz de éste impulso, la formación del profesorado se convirtió en un deber sustancial regido por una orden ministerial efectuada en el año 2008 para los centros de pregrado y 2007 para los centros de posgrados. No obstante, esta norma jurídica si bien regula el deber de instaurar en las instituciones de educación superior la capacitación docente, el contenido y la obligatoriedad de la misma queda sujeta a la regulación que cada entidad de educación terciaria estime pertinente (Kato, 2013).

Finalmente, en América Latina la preocupación por la formación docente ha tenido historias disímiles. En Brasil, al efectuar una revisión histórica de la formación docente universitaria, es posible observar a lo menos tres factores que influyen para que la tarea de enseñar, y consecuentemente la formación docente sean dejadas en segundo plano. En un primer momento, la formación para la docencia universitaria se constituyó como una actividad de menor importancia, la preocupación se enfocaba en el buen desempeño profesional, no existía preocupación alguna en considerar necesario una preparación pedagógica de sus docentes. En segundo lugar, también fruto del interés investigativo, los

criterios de evaluación de la calidad y productividad docente se concentraron en la producción académica de los profesores, es decir en la producción de artículos. Finalmente, un tercer factor es la inexistencia de una ley que proporcione los espacios que promuevan la formación pedagógica en los docentes universitarios (Masetto, 1998).

En el caso de Cuba, los esfuerzos por la universalización de la educación superior no están aislados de una voluntad nacional y una acción consecuente por alcanzar los más altos niveles de calidad en el sistema educativo en todos sus niveles, es por ello que la figura del profesor se posiciona como un actor clave para dar cumplimiento a los compromisos formativos de calidad que han adquirido como país. En el proceso de formación de los docentes universitarios en Cuba, se ha definido que dicha formación constituye una responsabilidad institucional. Por tanto, corresponde a las autoridades universitarias estructurar la oferta formativa que por un lado, tiene un carácter colectivo para los diferentes segmentos del claustro universitario, con independencia de su experiencia anterior y/o categoría docente o científica y por otro, considera la confección de un plan individual de formación y desarrollo integral del profesor universitario, tomando en cuenta los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se organizan por etapas en las que se garantiza una preparación inicial para los profesores noveles y luego, contempla otras fases las cuáles se articulan con el modelo cubano de formación permanente del profesorado (Alarcón, 2013; Sandó *et al.*, 2013).

En síntesis, a partir de la revisión de estas experiencias internacionales que pueden ser situadas como algunos ejemplos interesantes de destacar, es posible advertir que tanto el desarrollo de programas de formación docente como la proliferación de centros especializados en la implementación de estas iniciativas es un proceso reciente, aun cuando existen algunas experiencias de programas y centros que llevan muchos años. Lo anterior, se explica en gran medida porque la consideración de la labor docente como una actividad tan importante como la investigación, es un fenómeno de reciente data a nivel



internacional. Para el caso chileno, este fenómeno es aún más incipiente y en la actualidad se cuenta con escasa información de las características y programas que implementan estos centros que se han instalado en una parte mayoritaria de la instituciones de Educación Superior chilenas.

### **Caracterización de los centros de desarrollo de la docencia en Chile**

Como se ha desarrollado en el primer apartado del presente capítulo, en Chile, la promoción del desarrollo docente del profesorado universitario ha venido de la mano de la relevancia que han tenido durante los últimos años los procesos de aseguramiento de la calidad, principalmente graficados en la acreditación de instituciones y programas formativos (CINDA, 2012; Lemaitre, 2015) y en el impulso dado por programas como MECESUP (Pey, Durán y Jorquera, 2013), el cual ha permitido el financiamiento de muchas de estas iniciativas. Ambos antecedentes sustentan en gran medida la proliferación de centros de desarrollo de la docencia, sin embargo, en la actualidad no se dispone de documentación sistematizada (e.g. publicaciones científicas o informes ministeriales) a la cual se pueda recurrir para conocer el estado actual en el que se encuentran. Esta laguna de información “formal” constituye un inconveniente para profundizar en la temática. Por ello, a continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del estudio realizado en el contexto de este trabajo, con el propósito de caracterizar estos centros o unidades de formación docente en Chile.

Como ya se anticipó, el presente estudio se realizó desde una aproximación cualitativa, pues se buscó abordar de manera comprensiva las características, funciones, enfoques y principales actividades que desarrollan los centros o unidades de mejoramiento de la docencia desde la perspectiva de los propios participantes (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010). El acceso a los significados que los participantes le otorgan a las dimensiones de análisis permitió organizar el conocimiento de manera flexible pero sistematizada (Ruiz, 1996). En cuanto a la técnica de producción de datos, se decidió utilizar entrevistas semiestructuradas, puesto que permiten obtener diferentes

perspectivas respecto de los centros o unidades de mejoramiento de la docencia. Cada entrevista fue conducida por un investigador que dirigió la conversación con el apoyo de un guion preestablecido, en que se permitió la libertad de indagar en aquellos contenidos más relevantes. El guion fue construido a partir de una revisión de la literatura internacional presentada en el apartado anterior y fue cotejado por dos expertos en el área que evaluaron su adecuación. Se consideraron las siguientes dimensiones: origen, financiamiento, dependencia administrativa, objetivos institucionales y caracterización de su equipo profesional.

Los criterios de selección de los centros y los participantes se decidieron en dos momentos. En un primer momento, se eligieron los criterios para los centros, que incluyeron la dependencia (privada o pública), tipo de institución (de investigación o principalmente docente) y ubicación geográfica (presencia en Santiago o presencia en regiones). Con estos criterios, se buscó abordar los diferentes tipos de instituciones del país y con ello, distintas necesidades que podrían incidir en el tipo de actividades que realizan. En un segundo momento, se decidió que en los centros elegidos se entrevistaría al director(a) del mismo. Así, se propuso un muestreo teórico intencionado mediante informantes claves. Esta decisión se fundamentó en la necesidad de relevar los significados estratégicos que los directores atribuyen al centro o unidad en particular, asumiendo que tienen una visión del conjunto de actividades que desarrollan. El proceso de producción de información concluyó cuando se cumplieron los criterios de saturación (López *et al.*, 2010).

En total se realizaron 6 entrevistas, las cuales cubrieron equitativamente los tres criterios definidos para los centros, dado que cada institución cubría una de las dos variantes de cada uno de dichos criterios (e.g. privada, docente y con presencia en regiones). A su vez, dichos directores correspondían a tres mujeres y tres hombres<sup>1</sup>, de los cuáles 2 eran académicos de la institución antes de la

---

<sup>1</sup> Para la presentación de los resultados se generalizará las intervenciones haciendo referencia a “los directores” con el objetivo de favorecer la fluidez de la lectura. Sin embargo, a lo largo de todo el texto se ha hecho explícito el criterio de equidad de género en el lenguaje.

creación del centro y fueron destinados a esa función por el vicerrector(a) académico(a), tres fueron contratados como profesionales específicamente para esa función y uno tenía una modalidad de vinculación doble, es decir la mitad de su jornada correspondía a la planta académica y la otra a la planta profesional, pero igualmente había sido contratado específicamente para ese puesto. Para todos los casos, la dedicación al cargo era de jornada completa, salvo el caso de los dos que eran académicos previamente, quienes seguían realizando algunas actividades puntuales en sus respectivas unidades académicas, como participar de una comisión o guiar una tesis.

El proceso de producción de datos demoró aproximadamente dos meses. Para llevar a cabo el análisis de datos las entrevistas fueron grabadas y transcritas. A partir de estos textos se propuso un acercamiento comprensivo a los significados que se desprendían del contenido de las entrevistas, a través del análisis de contenido tal y como lo han propuesto López y Deslauriers (2011). Estos autores definen esta técnica como un procedimiento que tiene por objetivo analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, agregando además que en ella puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación, sin importar el número de personas implicadas en la comunicación ni el instrumento de recolección de datos. En este sentido, el análisis de contenido es una técnica compleja, en la medida en que combina la observación, la producción y la interpretación de la información (Andréu, 2000).

Los discursos de los directores evidencian una multiplicidad de realidades en torno a los centros de formación en docencia universitaria. Por ello, para organizar la información se siguieron las dimensiones señaladas previamente, a saber.

### *Origen*

Los centros o unidades de desarrollo de la docencia universitaria, comienzan a configurarse en su forma actual mayoritariamente durante la década pasada, en

el marco de los cambios que a nivel de la Educación Superior han derivado principalmente de la ampliación de la matrícula y la implementación de los procesos de acreditación antes relatados. Estos cambios tuvieron como eje tanto la importancia de asegurar la calidad como el énfasis en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, las instituciones comenzaron a reorientar sus modelos educativos, lo que desembocó en tres procesos que buscaban posicionar la formación docente como una piedra angular en el mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes: En primer lugar las instituciones crearon centros destinados a la formación docente; en segundo lugar, se reorientaron o ampliaron las funciones de centros ya existentes, adosándoles esta responsabilidad; y en tercer lugar, se formalizaron y canalizaron procesos que desarrollaban otras unidades en la conformación de un único centro que armonizara las diferentes iniciativas orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el primer caso, uno de los participantes (institución privada, docente y con presencia en regiones) indica que alrededor del año 2009 su institución llegó a la conclusión que la ayuda brindada a los estudiantes de primer año para nivelarles no estaba completa hasta que se consideraba al profesor como una parte importante de esta estrategia de apoyo en el proceso formativo. Por ello, al incorporar la formación docente como un nuevo objetivo se inició una reestructuración institucional que confluyó en la creación de un centro especializado que implementara programas de formación docente. De manera similar, otro participante menciona que a raíz de la necesidad de adoptar un modelo educativo institucional que priorizara y centrara los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, se creó una unidad que brindase apoyo a la implementación de dicho modelo entre los docentes (pública, de investigación y con presencia en Santiago).

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan ejemplos de este primer caso:

*“(...) La unidad se creó el año 2007 en la estructura orgánica, con el propósito principal de ocuparse de la implementación del modelo educativo institucional. Esa era la razón fundamental (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

*“Desde el 2002, la institución realizaba un programa de apoyo a los estudiantes para favorecer su rendimiento académico. En el año 2009, llega a la conclusión de que la ayuda no es completa sino se apoya también al profesor. Hay un cambio estratégico muy importante, porque eso significó incorporar nuevos desafíos, nuevas tareas, nuevas funciones para los centros de aprendizaje de cada sede (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

En el segundo caso, en otras instituciones existían con anterioridad unidades o centros orientados a la mejora de la enseñanza y aprendizaje, pero que incorporaron explícitamente programas de formación en docencia durante estos últimos años, así, los cambios contextuales mencionados únicamente modificaron las funciones y los lineamientos existentes en torno a los procesos docentes. Por ejemplo, uno de los participantes (institución privada, de investigación y con presencia en Santiago) manifestó que después del año 2010 se formuló un plan de acción que se inspiraba en el modelo implementado por una Universidad extranjera, por lo que se reestructuró un centro dedicado al aprendizaje como un centro enfocado al perfeccionamiento del cuerpo académico. A modo de ejemplo:

*“(...) en el 2011 cuando yo llegué acá, se reformuló el accionar de las personas, se formuló un plan de acción y ese plan de acción estaba muy inspirado en la acción de la Universidad de Charlotte en North Carolina, donde el foco estaba en el desarrollo de la docencia (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

En el tercer caso, las instituciones concluyeron que los programas que existían con anterioridad a la instauración del centro o unidad y que mantenían algún tipo de relación con los lineamientos del nuevo modelo educativo que estaba siendo implementado, debían llegar a un punto en común. Esto, ya que

las funciones y los productos de esos programas muchas veces se duplicaban y los resultados no daban solución a las necesidades observadas. La estrategia en estos casos fue centralizar los contenidos y actividades que se estaban llevando a cabo en las unidades o centros de formación, como fue el caso de la institución pública, de investigación y con presencia en regiones. Finalmente, en la mayoría de los casos revisados las instituciones también recibieron apoyo externo para implementar, unificar o aunar los centros de formación. El apoyo fue económico y organizacional, y se adjudicó principalmente a través de los proyectos MECESUP.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan ejemplos de este tercer caso:

*“(...) – la unidad se crea – a partir del año 2006, previo a ello existía una dirección de docencia y cambió de nombre, de tal manera cambiaron algunas funciones que tenía, fortaleciendo, entre otras, todo el apoyo a los diseños curriculares que se da a la universidad en el área de pregrado. A esto, se agregó la orientación al apoyo de los docentes en el área de formación (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

*“(...) en ese sentido digamos, se necesitaba una unidad que pudiera focalizar todas sus energías en eso (...) hacer el tránsito entre la función de apoyo curricular que había diseñado el CICE y la de formación docente que se nos había encomendado a nosotros, de tal forma de que ambas cosas confluyan en una sola Unidad (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

### *Financiamiento*

El financiamiento de los centros o unidades de formación docente es de carácter mixto, es decir, en parte basal y en parte es complementado gracias a la adjudicación de proyectos concursables. Por ello, si bien parte de los recursos provienen de aportes institucionales permanentes, muchos de los centros

participan constantemente en diferentes proyectos concursables internos y externos para poder realizar de mejor manera sus funciones. Por un lado, el financiamiento basal, les proporciona la posibilidad de planificar estrategias a mediano y largo plazo en torno a la contratación de personal, la implementación de nuevos proyectos de interés, el desarrollo de actividades de investigación, el control de procesos o la gestión. En este punto, todos los directores de los centros considerados en la presente investigación indican que reciben aporte basal por parte de sus respectivas instituciones.

Por otro lado, estos centros o unidades de formación también pueden concursar a distintas iniciativas de financiamiento indirecto. Estos concursos pueden ser internos o externos. En el primer caso, desde las mismas instituciones surgen llamados para la implementación o desarrollo de nuevos programas, investigaciones, modelos de innovación educativa y otros que tienen códigos propios y nomenclaturas particulares. En el segundo caso, existen fondos externos que permiten reestructurar, mejorar y/o ampliar las actividades que realizan los centros o unidades, como por ejemplo MECESUP.

Este tipo de fondos ha posicionado a los centros o unidades, ayudándoles en su instalación inicial y luego en su proceso de desarrollo, tanto de manera económica como de manera organizativa, a través del establecimiento de criterios e indicadores a los cuales deben responder. Tres directores de centros indicaron que si bien sus unidades contaron desde un comienzo con un financiamiento interno, con el paso del tiempo fueron adjudicándose proyectos de carácter externo, a los que fueron concursando en la medida que se ajustaban a los lineamientos y objetivos institucionales. Para el caso de uno de estos centros, el financiamiento otorgado por MECESUP permitió su creación. Dichos proyectos han ayudado a ampliar y profundizar las iniciativas que desarrollaban, aportándoles también con un aumento considerable de su personal.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan los diferentes tipos de financiamiento:

*“(...) la institución aquí ha tomado una decisión y tomó la opción de financiar estos centros de enseñanza y aprendizaje, que fuese un gasto de operación dentro de la universidad, un presupuesto basal (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

*“(...) partimos con un financiamiento institucional, fuimos agregando proyectos y actualmente tenemos un financiamiento yo creo del 80% de tipo institucional. Tenemos todavía otros proyectos que van saliendo, por ejemplo el financiamiento de los proyectos del CRUCH (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones).

*“(...) La Unidad se crea gracias a un proyecto MECESUP (...). Luego nos ganamos otro proyecto, el USA 1112, que era un proyecto que estaba orientado al perfeccionamiento docente. También, nos adjudicamos un proyecto en el sistema de créditos transferibles, que era un proyecto en conjunto con el CRUCH (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

### *Dependencia administrativa*

Sobre la dependencia administrativa de los centros o unidades, resulta interesante constatar que todos forman parte de la estructura orgánica de las instituciones, ya sea en torno a la dependencia de una facultad o de la vicerrectoría académica. Cuando se analizan los casos en que los centros o unidades dependen administrativamente de la vicerrectoría, es posible concluir que la persona que ocupa el máximo cargo en dicho espacio adquiere la categoría de director y el centro cumple una función de apoyo técnico en la toma de decisiones a nivel institucional en materia de innovaciones educativas e implementación de proyectos. A modo de ejemplo:



*“(...) el Centro está dentro de la vicerrectoría académica y depende directamente del vicerrector académico, tiene una categoría de dirección general y tienen una función más técnica que nada (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

Sin embargo, el grado de influencia de estos centros en la toma de decisiones es variado, mientras algunos están integrados con una mayor incidencia en el desarrollo de proyectos institucionales por ejemplo, otros solo realizan apoyos puntuales o se concentran en implementar programas.

Ahora, cuando se analizan los centros que se instalan con dependencia en facultades concretas, es posible observar que el alcance del trabajo desarrollado en ellos se relaciona de forma directa con las necesidades de formación detectadas en ellas. Por ejemplo, uno de los directores plantea que su unidad está enfocada en cubrir las necesidades detectadas al interior de la facultad, relacionadas más a la investigación sobre la práctica de enseñanza de la disciplina, que al desarrollo de propuestas generales de formación docente (institución pública, de investigación y con presencia en Santiago).

### *Objetivos institucionales*

Todos los directores de centros o unidades declaran tener objetivos que se fundamentan en el compromiso institucional con la comunidad educativa y se alinean con la estrategia institucional y el modelo educativo. La definición de objetivos institucionales permite a cada centro organizar sus actividades en torno a áreas o unidades que abordan diferentes ámbitos de su quehacer. Si bien cada centro cuenta con sus propias especificidades, todos ellos declaran desarrollar programas o actividades de formación en docencia universitaria de distinta naturaleza y características. Sin embargo, es muy disímil el nivel de desarrollo que presentan en este aspecto, ya que hay centros que recién están en una etapa de diseño de iniciativas de mayor duración (como diplomados por ejemplo), ya que hasta ahora solo realizan cursos acotados. Mientras que otros,

cuentan con experiencias de varios años implementando programas formales de considerable extensión, pero que igualmente se han visto obligados a rediseñar cuando se han percatado de algunos problemas en su implementación. Este aspecto será desarrollado con mayor detalle en el próximo apartado de este capítulo.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan los principales objetivos de estos centros:

*“Nuestra función es buscar las mejores metodologías, buscamos las mejores tecnologías y con esa información nosotros desarrollamos y hacemos que el profesor mejore (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

*“Nuestro norte es tener los mejores profesores posibles, más bien preparar a los profesores de la mejor forma posible alrededor del modelo educativo de la universidad, que es muy distinto a lo que se ofrece en los otros programas en realidad (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

Por otro lado, todos los directores declaran realizar otras actividades distintas de la formación docente. Respecto a estos otros ámbitos de acción, existen diferencias importantes entre las instituciones consideradas en el estudio. Por ejemplo, tres de estos centros también realizan un apoyo en el ámbito del diseño y actualización curricular de las carreras de su institución y que en el caso de las otras tres universidades consultadas, esa función le corresponde a una unidad diferente. A su vez, el centro correspondiente a la universidad privada con énfasis docente y presencia en regiones, surge originalmente como una unidad de apoyo a los estudiantes, propósito que sigue cumpliendo en la actualidad, pero al cual adiciona el apoyo a los docentes.

A su vez, la universidad privada de investigación y con presencia en Santiago, además de la formación docente está preocupada del soporte técnico a los procesos de evaluación de la docencia y tiene bajo su responsabilidad un

programa de Aprendizaje y Servicio a nivel institucional. Asimismo, otros directores también coinciden en prestar apoyo a los procesos de evaluación de la docencia, además de realizar un soporte específico a docentes para el uso de tecnologías en el aula. Finalmente, es interesante destacar que todos señalan como parte de las actividades que realizan, el haber desarrollado algún tipo de investigación o estudio ligado a los procesos que implementan, relacionado principalmente con la evaluación de sus programas de formación docente.

Particularmente en materia curricular, los directores que realizan este tipo de apoyo, declaran que el objetivo central consiste en el desarrollo y diseño curricular de los planes de estudios y programas de asignaturas impartidas dentro de cada institución, además de la implementación y fortalecimiento de programas de evaluación curricular, así como del estudio respecto a la factibilidad de incorporar nuevas carreras o programas formativos. Lo anterior queda especialmente reflejado en el relato de uno de los entrevistados, quien plantea que su centro busca articular el apoyo a la innovación curricular de los planes de estudio con la formación en docencia de los profesores que lo implementarán, de tal forma de impactar de forma integral en la mejora del proceso formativo de los estudiantes (institución pública, de investigación y con presencia en Santiago).

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan los distintos tipos de actividades que realizan estos centros:

*“(...) el modelo educativo institucional definía las líneas de acción, por una parte la curricular, luego la docente y, la de la articulación de los recursos de apoyo como recursos de apoyo efectivo para la docencia (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

*“Uno de nuestros objetivos principales hoy día, es conocer cómo ha impactado el diplomado en los resultados de nuestros académicos, fundamentalmente en su desempeño (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

*“La coordinación de desarrollo educativo esencialmente se dedica a lo que es apoyo en el diseño curricular, revisión de programas de asignatura y fortalecemos la coordinación de evaluación de la docencia (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

### *Formación profesional de sus integrantes*

Finalmente, dado que en Chile existe una escasa oferta formativa específica en temas vinculados a la docencia universitaria, se buscó indagar en la formación académica de los profesionales que trabajan en estos centros. En esa línea, los directores de todos los centros incluidos en la muestra reportaron contar con profesionales especializados en el área educativa tanto a nivel de pregrado como de postgrado. La gran parte de los profesionales tienen título profesional de profesores en niveles de enseñanza media o básica. No obstante, también es frecuente encontrar otros profesionales de las ciencias sociales, como psicólogos o sociólogos. A su vez, tres de los directores reportaron también la presencia de otros profesionales como ingenieros, los que igualmente tenían una especialización en algún área educativa. Finalmente, destaca el hecho que la gran mayoría de estos profesionales ha realizado o se encuentra realizando estudios de postgrado (magister o doctorado) relacionados con los temas en los que trabajan en sus centros. A modo de ejemplo:

*“(...) en la mayoría de los casos es un profesional de la educación, en un 60% de los casos de ellos, son profesionales también con formación de postgrado (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

*“(...) Uno de ellos ingeniero civil, luego pasó a estudiar física y se dedicó a estudiar pedagogía en física (...) los otros dos tiene formación inicial docente y los otros dos son psicólogos, una de ellas estudiando un doctorado (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

### *A modo de conclusión*

En términos generales, se puede concluir que los centros o unidades de desarrollo docente, aún se encuentran en un período de instalación dentro de sus respectivas instituciones, lo que queda de manifiesto al constatar su reciente creación y en el hecho que su configuración aún no está completamente definida, coincidiendo únicamente en que todos realizan formación docente. A su vez, para realizar esta última función, algunas unidades aún están en proceso de diseño de programas formativos y quienes ya los han implementado, en ocasiones se han visto obligados a revisar nuevamente el diseño a partir de problemas detectados en el proceso.

Por otro lado, es importante destacar que el surgimiento de estos centros o unidades ocurre principalmente durante la década del 2000, en un contexto marcado por el desarrollo de los procesos de acreditación de instituciones y programas de Educación Superior. A su vez, tienen estrecha relación con el contexto internacional y nacional, donde se han vivido cambios que han tenido que ver específicamente con el énfasis en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el aseguramiento de la calidad (CINDA, 2012; Trigwell *et al.*, 2012). También ha sido importante en su génesis la posibilidad de acceder a recursos externos a las instituciones, principalmente a través del programa MECESUP, aun cuando todos estos centros o unidades cuentan con financiamiento basal. Sin embargo, gracias a este tipo de financiamiento, han podido ampliar y profundizar sus actividades, incorporando nuevos procesos y mejorando los que actualmente desarrollan.

Sobre la dependencia administrativa de los centros o unidades, éstos están alojados al interior de una facultad o son parte de la Vicerrectoría Académica. Eso sí, ya sea en un caso o en otro, los objetivos están alineados con la estrategia institucional y el modelo educativo, aun cuando difieren en el tipo de actividades que realizan. En esa línea, todos los centros o unidades desarrollan actividades adicionales a la formación en docencia de su

profesorado, sin embargo, estas actividades también responden a procesos íntimamente ligados, como por ejemplo, el diseño curricular de planes de estudio o la evaluación de la docencia. Ahora, si bien las actividades se parecen, ninguno de estos centros realiza las mismas actividades que otro, en todos los casos difieren en algún ámbito. Lo anterior se asocia también a la composición de sus profesionales, ya que la mayoría cuenta con formación especializada a nivel de postgrado, en los ámbitos puntuales a los que atiende cada centro en particular.

Luego de realizada esta revisión general de la configuración y características de los centros o unidades de desarrollo de la docencia en Chile, se pasará a la revisión en profundidad de los programas de formación que implementan con su profesorado. Como ya se anticipó en el capítulo anterior, esta política ha sido ampliamente difundida e implementada a nivel internacional (Gibbs y Coffey, 2004; Postarreff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010; Villalobos y Melo, 2008). Sin embargo, en Chile la formación en docencia universitaria constituye una iniciativa relativamente reciente, impulsada mayormente al alero de estos centros, los que como se pudo observar, han sido creados principalmente para este fin. En esa línea, es importante diferenciar los programas implementados por estos centros, de otros programas similares (diplomados y maestrías principalmente) desarrollados por las facultades de educación de algunas universidades, ya que dichas iniciativas están abiertas a todo el público interesado tanto dentro como fuera de la institución, los cuales podrían o no estar realizando labores docentes en alguna universidad, por lo que claramente no son parte de una política que cada institución ha promovido para el mejoramiento de la formación de sus estudiantes.

### **2.3 Caracterización de los programas de formación en docencia universitaria en Chile**

Desde hace más de cuarenta años que existen los programas de formación en docencia universitaria (Chalmers y Gardiner, 2015). Si bien a nivel mundial todos los programas de formación docente comparten líneas de acción enfocadas a potenciar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mayoría difiere

en sus objetivos, actividades, participantes, dependencia institucional y financiamiento (Ako Aotearoa, 2010; Gosling, 2008; Lewis, 1996; Light *et al.*, 2009).

En Chile en cambio, actualmente no se cuenta con estudios que aborden las características de los programas de formación docente. Por ello, un segundo objetivo asociado al estudio de los centros o unidades de desarrollo de la docencia, consistía en describir las distintas modalidades mediante las cuales se implementa esta formación, estableciendo sus sustentos teóricos y contenidos, el tipo de docentes que participa de ellos y la forma en que se ha evaluado su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma, a continuación se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas a los mismos directores anteriormente citados, para así disponer de una primera mirada respecto de esta realidad en Chile. Para ordenar la información, se abordaron las dimensiones señaladas en el siguiente orden: Tipos de programas (modalidad y contenidos), caracterización de los participantes o destinatarios y evaluación de los programas.

#### *Tipos de programas de formación: Modalidad y contenidos*

Respecto de las modalidades que asumen los programas impartidos por las diferentes unidades o centros, se identificaron tres tipos diferentes. El primer tipo incluye aquellos programas que tienen modalidad de diplomado de formación, con una duración que varía entre un semestre y un año habitualmente (en uno de los casos los docentes podían tardar dos o más años en terminarlo). Los directores de los centros o unidades que participaron del estudio, reportaron que todas sus instituciones cuentan con este tipo de programas, los cuales se imparten principalmente para los docentes que ingresan a la planta académica, quienes en muchos casos deben cursarlo de manera obligatoria. A su vez, en la mayoría de los casos estos programas están abiertos a los profesores por horas de clase, quienes participan de manera siempre voluntaria. Una segunda modalidad que realiza la totalidad de los centros consultados, corresponde al

desarrollo de charlas, seminarios, talleres o cursos de corta duración, focalizados en tratar temas específicos, proporcionar herramientas concretas y/o trabajar en habilidades para mejorar la práctica pedagógica de los académicos, los cuales habitualmente se ofrecen para toda la comunidad docente.

Finalmente, una tercera modalidad es la de tutoría pedagógica, la cual se desarrolla de manera más o menos sistemática en tres de los seis casos, destacando la experiencia de un centro correspondiente a una facultad en particular (institución pública, de investigación, con presencia en Santiago), dado que corresponde a la modalidad que más utilizan y está orientada principalmente a docentes que desean implementar alguna innovación en sus cursos, por lo que habitualmente acuden de manera voluntaria a solicitar este apoyo. Por otra parte, también se realizan tutorías a estudiantes.

A continuación, se presentan algunos relatos que reflejan las distintas modalidades de formación:

*“(...) el diplomado, que es una de las iniciativas que tenemos (...) está contribuyendo a mejoras en el ámbito de la docencia, a la mejora de los aprendizajes, al rendimiento de los estudiantes y es obligatorio para los profesores que ingresan al cuerpo regular de la Universidad (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

*“Existe otra actividad que nosotros llamamos los talleres (...) nosotros tenemos una oferta en este instante de quince talleres que se ofertan de manera particular para los profesores o para toda una facultad o departamento o las escuela (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

*“También realizamos tutorías académicas a través del programa de apoyo a la adaptación universitaria, PAU, que no son ayudantías, son tutorías propiamente tal (...) Además, se hace un programa que nosotros denominamos coaching académico, en donde se trabaja de manera conjunta con las tutorías (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)



Con relación a los contenidos de cada una de estas modalidades, partiendo por los programas de diplomado, si bien existen algunas variaciones, la mayoría de los entrevistados concordó en que se trabajan temáticas vinculadas a la planificación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, los métodos de enseñanza y el uso de tecnologías de apoyo a la docencia. En un par de casos, estos programas también consideraban contenidos vinculados a los procesos comunicativos en el aula y la reflexión sobre la enseñanza. A modo de ejemplo:

*“(...) el Diplomado contiene estos cuatro temas mínimos que tiene cualquier programa de formación pedagógica: evaluación, metodología didáctica, técnicas de comunicación y uso de tics (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

*“(...) Ese diplomado ha tenido muy poca variación, este año va a tener una pequeña variación que consiste en 4 módulos. Tres presenciales de 20 horas cada uno, en donde se comienza con el tema de la evaluación, se sigue con un módulo de metodología y se termina con un tercer módulo de planificación (...) Hay un último módulo de presentación de la propuesta de planificación de la asignatura.* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

Cabe destacar eso sí, que algunos de estos programas aún no se han implementado completamente y en el caso de algunos que si se han implementado, actualmente se encuentran en proceso de revisión de sus contenidos o acaban de implementar un nuevo currículum, por lo que se está haciendo referencia a iniciativas muy recientes que aún se encuentran, en su mayoría, en una etapa de ajuste.

Un aspecto interesante de destacar es que cuando se les consultó a los entrevistados sobre los principales referentes o modelos teóricos que orientan los contenidos de sus programas de formación, en todos los casos se nombraron

referentes generales como “el paradigma constructivista”, “la formación por competencias”, “un paradigma reflexivo”, por nombrar algunos; pero siempre asociados a una panorámica general de las actividades que realizan, sin un énfasis en modelos específicos para la formación en docencia. Solo en el caso de la universidad privada de investigación y presencia en Santiago, la directora complemento su respuesta citando autores de referencia, pero también lo hizo como una generalización para el conjunto de actividades que realizan y no solo para las actividades de formación. A modo de ejemplo:

*“(...) Estamos divididos entre la escuela norteamericana y la escuela europea. Estamos haciendo las mezclas entre ambas cosas (...) Eric Mazur, con Susan Ambrose que son gente que inspiró el modelo que nosotros estamos ejecutando (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en Santiago)

*“Nuestra guía y nuestro posicionamiento en la universidad tuvo que ser con un enfoque general y más práctico (...) Estamos en etapa de implementación, a pesar que ya llevamos más de cinco años. La idea es poder posicionar la política y ahí los grandes temas eran metodologías activas (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

Eso sí, cabe destacar que en su totalidad, los directores aludieron como principal referente conceptual los principios y lineamientos de sus respectivos modelos educativos institucionales, enfatizando en que sus correspondientes programas de formación buscan que los docentes implementen dichos modelos en el aula, lo cual está en clara correspondencia con su carácter de unidad de apoyo técnico dentro de sus respectivas vicerrectorías o facultades. A su vez, esta afirmación se corresponde con el carácter general de los contenidos de los diplomados de formación, ya en todos los casos corresponden a aspectos transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento, algo habitual en los modelos educativos.

Para el caso de los cursos, talleres o actividades de formación de corta duración, los contenidos suelen ser mucho más variados y específicos a la vez. Se mencionaron por ejemplo, el uso de plataformas virtuales, introducción a las TICS, el uso de método de casos, técnicas de aprendizaje entre pares, entre otras. En esa línea, destaca el caso de dos experiencias concretas de formación en un área del conocimiento específico, ya que todos los vistos anteriormente corresponden a una formación pedagógica general sin hacer distinciones por áreas de conocimiento. Para el caso de la universidad pública, docente y con presencia en regiones, la experiencia de formación corresponde al ámbito de la Química y consiste en un curso realizado por un especialista extranjero que los visita una vez al año. Mientras que la universidad privada, docente y con presencia en regiones, aprovechó la presencia en su institución de académicos especialistas en la enseñanza de la física y matemáticas, para dictar cursos especializados a profesores que trabajan en esas áreas.

Sin embargo, a pesar de estas excepciones, la mayoría de estas actividades de corta duración tienen un carácter generalista, por lo que están pensadas para docentes independiente se sus respectivas áreas de conocimiento. A modo de ejemplo:

*“(...) tenemos también los talleres de una hora, donde se trabajan temas específicos de apoyo para integración de tics en el aula o de trabajo colaborativo entre el profesor y los estudiantes y además todo lo que es el curso de plataforma institucional (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

*“(...) Tenemos talleres de, por ejemplo: aprende a escribir de tal forma, prepare apuntes que sean interesantes, ocupe el “prezi” como presentador de no sé qué, uso efectivo de las aulas virtuales, como crear foros, controles de lectura, etc. (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

Finalmente, para el caso de la modalidad de tutorías, los contenidos específicos estarán dados por los cursos puntuales de los académicos que

solicitan el apoyo. Sin embargo, habitualmente los asesores de los centros se focalizan en temas pedagógicos generales, como el diseño de pautas de evaluación, la aplicación de una estrategia de aprendizaje activo o en el uso de un recurso tecnológico particular, sin profundizar mayormente en la enseñanza específica de la disciplina, dado que el perfil de estos asesores mayoritariamente no corresponde a especialistas en esas áreas del conocimiento. En esta línea, como se señaló más arriba, destaca la experiencia del centro asociado a una facultad de una universidad pública, de investigación y con presencia en Santiago, en el cual se realiza un apoyo tutorial a un gran número de los docentes el cual incluye procesos de observación de clases, donde se trabaja con ellos en sus habilidades comunicativas para generar un ambiente de aprendizaje, además de la revisión y ajuste de los instrumentos y recursos pedagógicos que utilizan, entre otros aspectos. En este caso en particular, el director declara que los esfuerzos están dirigidos a poder entregar un apoyo más contextualizado a las disciplinas particulares que abordan cada uno de los docentes, por sobre una asesoría de carácter más general.

#### *Participantes/destinatarios de los programas de formación*

En primer lugar, es importante destacar que los directores entrevistados sólo tienen un conocimiento general de los docentes que participan de estos programas. En esa línea, generalmente se refirieron a tres características diferentes, a saber: las áreas o facultades de procedencia, la modalidad en la relación contractual que mantienen con la institución respectiva y el carácter voluntario u obligatorio de su participación. Respecto de esta última, en gran parte de los casos (4 de los 6 entrevistados) se señala que existen de los dos tipos de participantes. A su vez, si bien la mayoría son de carácter voluntario, existe un grupo de docentes que deben participar por un compromiso contractual con sus instituciones, principalmente se trata de docentes recientemente contratados para ser parte del cuerpo regular de los académicos de la institución. Solo en el caso de la universidad privada, docente y con presencia en regiones, existen docentes que al no recibir buenas evaluaciones por parte de sus

estudiantes de manera sostenida en el tiempo, tienen que participar de estos programas de manera obligatoria.

Por otro lado, las actividades que realizan son abiertas a todo el profesorado independiente de su tipo de situación contractual, es decir, pueden participar desde profesores de planta con jornada completa, hasta docentes que tienen un contrato de solo un par de horas. Lo anterior es lógico en la medida que se asume que el propósito final de estos programas es la mejora de los procesos docentes al interior de cada institución, por lo que los requisitos para participar son los mínimos en la mayoría de los casos. En esa línea, gran parte de los entrevistados señala que el grupo mayoritario de participantes está compuesto por profesores por horas de clases, lo que coincide con el tipo de docente que congrega la mayor cantidad de horas de docencia en las respectivas instituciones. La única excepción a esta situación la constituye la universidad privada, de investigación y con presencia en Santiago, la cual orienta sus actividades formativas principalmente para los docentes del cuerpo regular.

Finalmente, respecto del origen disciplinar de los académicos participantes, la totalidad coincidió en detectar una baja participación de los académicos de las áreas de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales y una alta participación de los académicos de las áreas de la Salud. Esta constituye una tendencia mayoritaria independiente del tipo de institución de la que se trate. Eso sí, por parte de los directores entrevistados, no existe una claridad respecto de la procedencia de las carreras específicas (aunque este aspecto señalan tenerlo registrado en sus bases de datos), los grados académicos o si los participantes tienen formación previa en educación en general o docencia universitaria en particular.

A modo de ejemplo de las características de los docentes que participan de las actividades de formación, se puede resaltar:

*“Es política nuestra de que ojalá todos nuestros directores, todos nuestros profesores de planta, los que ocupan algún cargo administrativo o académico dentro la sede tienen que tomar el diplomado, ellos tienen la prioridad (...)”* (Institución privada, de investigación y con presencia en regiones)

*“(...) teníamos mucha mayor participación de profesores por hora que profesores jornada, pero hoy día, se ha equilibrado bastante esa situación. Y, cuando tenemos profesores por horas de clases, tenemos profesores que tienen una gran cantidad de docencia. Profesores con 12 o con 16 horas (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

*“Nuestro perfil es bastante amplio, nosotros tenemos de todas las facultades. En sus inicios teníamos mayor participación de la facultad de medicina y muy poco de la facultad de educación. En estos momentos, no te puedo decir que están equitativos pero hay representatividad de todas las facultades (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

### *Evaluación de los programas de formación*

Esta dimensión se relaciona con diferentes iniciativas que se han desarrollado en las unidades o centros con el objetivo de generar antecedentes teóricos o evidencias evaluativas sobre los resultados e impacto de los programas de formación. En general, estas iniciativas han apuntado en dos direcciones. Por una parte, se ha buscado describir y relacionar de qué forma los programas de formación docente impactan en términos generales en la implementación de los respectivos modelos educativos, por ejemplo, en el aumento de actividades de aprendizaje activo, uso de nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, entre otras.

Por otra parte, se ha intentado evaluar cómo los profesores que han sido formados a partir de estos programas, han evidenciado mejoras en su enseñanza. Independiente del objetivo, la mayor parte de estas iniciativas son

de carácter incipiente y corresponden a breves ejercicios generalmente aislados del resto de las actividades que realizan los centros. Eso sí, aun cuando difieren en sus estrategias de producción de información, existiendo aproximaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas, en todos los casos no se observan adecuados niveles de rigurosidad metodológica. Asimismo, se aplican técnicas e instrumentos a docentes y estudiantes, pero principalmente para recoger efectos a nivel de los primeros, solo en uno de los casos se buscó pesquisar efectos a nivel de los estudiantes. En todos los casos, el foco está más en el nivel de las percepciones y satisfacción de los participantes y no tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los estudios realizados por los centros:

*“El diseño muy básico que tenemos es tomar a aquel académico que trabajó un par de años con nosotros, que hizo docencia sin el diplomado, y que luego lo tomamos a ese mismo académico, pero con diplomado (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

*“(...) nosotros hemos estado midiendo a partir de encuestas de satisfacción, resultados con los estudiantes (...) por otro lado hemos entrado a una etapa de análisis respecto de los estilos de enseñanza, hemos estado tomando encuestas (...)”* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)

*“Tenemos estrategias de levantamiento en base a instrumentos más cualitativos e instrumentos más cuantitativos (...) como base más cualitativa, lo que se ha hecho es observación para evaluar transferencia (...) de las experiencias de perfeccionamiento y al ámbito más cuantitativo, se ha usado el instrumento de evaluación de la docencia (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

Algunas instituciones han intentado reportar evidencias sobre la relación entre la formación docente y la mejora en aspectos directamente vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando tanto la perspectiva de

docentes y estudiantes. Buenos ejemplos de esto son la universidad pública, de investigación y con presencia en Santiago, junto con el centro que pertenece a una facultad de otra universidad de similares características. Eso sí, es importante destacar que estas aproximaciones con mayor rigurosidad son muy recientes y no representan la realidad del estado del arte en esta materia en Chile.

En la mayoría de los casos, los resultados de estas iniciativas divergen en sus conclusiones. Por un lado, algunos centros reportan que a partir de las reflexiones internas llevadas a cabo por los equipos ejecutores una vez concluidas estas iniciativas de evaluación, lograron identificar errores metodológicos que invalidan los resultados positivos levantados inicialmente. Sin embargo, en ninguno de esos casos se indican cuáles podrían ser las opciones de mejora ante esta situación. Por otro lado, algunos centros sí han podido desarrollar sus iniciativas con mayores criterios de rigurosidad y han logrado posicionar comunicaciones al respecto en congresos o seminarios especializados; eso sí, no reportan publicaciones en revistas científicas indexadas.

A continuación, se presentan algunos resultados de los estudios realizados por estos centros:

*“Todavía no podríamos concluir que el diplomado es nítidamente una experiencia de formación que impacta directamente en la mejor de su desempeño o en la mejora de los resultados (...)”* (Institución privada, docente y con presencia en regiones)

*“Cuantitativamente no encontramos una diferencia significativa de mejora en el mediano plazo de los profesores que participaron en la primera promoción del diplomado, si nos damos cuenta que la mayoría de los profesores que tenían una baja evaluación o un bajo rendimiento relativo, mejoraron respecto de antes”.* (Institución pública, docente y con presencia en regiones)



*“(...) los profesores que participan de los procesos de formación, son mejor evaluados que los profesores que no participan en procesos de formación y que además, son evaluados de una manera más homogénea; lo que quiere decir, que, efectivamente que los programas intencionan ciertas conductas en los profesores (...)”* (Institución pública, de investigación y con presencia en Santiago)

### *A modo de conclusión*

Todas las unidades o centros tienen programas de formación y/o perfeccionamiento docente que surgen como una estrategia enfocada hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del compromiso asumidos por sus respectivas instituciones en un contexto de aseguramiento de la calidad. Es interesante destacar en esa línea, la coincidencia en los tipos de actividades que realizan para la formación del profesorado, como por ejemplo, la existencia de programas de diplomado muy similares entre ellos, además de un conjunto de actividades de corta duración como jornadas, charlas o seminarios.

Por otra parte, es importante destacar la similitud de los contenidos de estas iniciativas. Los diplomados se organizan en base a unidades o módulos muy similares, destacando la planificación, la evaluación y los métodos de enseñanza como focos formativos muy comunes entre los distintos ejemplos. Para el caso de los talleres, el foco está más en el uso de tecnologías de información como apoyo a la docencia, junto con otras estrategias variadas y que al parecer, responden a demandas concretas de los docentes de cada institución.

Lo anterior no es algo común en otros países como se señaló anteriormente, donde básicamente se han definido lineamientos comunes pero cada institución los implementa de formas muy distintas (Kato, 2013; Rué, 2013; Sandó *et al.*, 2013). Sin embargo, la existencia de programas en modalidad de diplomado es algo común en otros países, como Holanda o Bélgica, que

presentan diplomados de larga duración que buscan generar habilitaciones o certificaciones para los docentes (De Jong *et al.*, 2013).

Por otra parte, los estudios que se han hecho en el ámbito de la evaluación de estos programas de formación, son aún muy acotados y aislados respecto del funcionamiento de estos centros o unidades y reafirman el estado de reciente instalación de los mismos. A pesar de eso, se rescata la orientación hacia la mejora buscada con este tipo de iniciativas, ya que la introducción de mecanismos de evaluación es fundamental para que estos programas puedan alcanzar los propósitos institucionales para los que se definieron (Chalmers y Gardiner, 2015). Sin embargo, se puede observar que los diseños metodológicos requieren ser revisados y mejorados de acuerdo a lo propuesto por la literatura internacional, introduciendo mecanismos que permitan profundizar en el impacto que tienen sobre los beneficiarios finales, que en este caso son los estudiantes (Gibbs y Coffey, 2004; Ho *et al.*, 2001; Postareff *et al.*, 2007, 2008; Stes *et al.*, 2010; Stes *et al.*, 2013).

Si bien es importante reconocer que la aproximación al conocimiento de los programas de formación por medio de los directores de centros o unidades de desarrollo docente, presenta limitaciones evidentes, dado que en todos los casos no eran ellos los principales diseñadores y ejecutores de los mismos, igualmente se logró establecer una primera mirada a un fenómeno que en la actualidad no presenta estudios sistemáticos en Chile. En esa misma línea, no se pudo recabar publicaciones científicas sobre estudios de impacto de programas nacionales, razón por la cual, la información recopilada mediante estas entrevistas, permite tener un primer panorama de lo que se abordará en los siguientes capítulos. De todas maneras este escenario era esperable, ya que como se describió en el capítulo anterior, el desarrollo de estudios rigurosos en esta materia es un fenómeno reciente (Stes *et al.*, 2013; Trigwell *et al.*, 2013).

De esta forma, en los capítulos 3 y 4 se abordará el estudio del impacto de los programas de formación en docencia en los dos principales actores

involucrados, es decir, en docentes y estudiantes. En ambos se utilizará una estructura similar, donde se revisará la literatura internacional al respecto, para luego pasar a la explicación de un modelo metodológico que se diseñó en el contexto de este trabajo, con el cual se buscó poder reportar, de manera rigurosa, cómo la participación en este tipo de iniciativas logra modificar aspectos centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se describirán los principales resultados aplicados a la evaluación de un programa en particular y se contrastarán con la evidencia internacional, con el propósito de validar el modelo en cada caso y así disponer de referentes posibles de ser utilizados en Chile.

En esa línea, en el capítulo 3 se abordará específicamente el efecto de la formación en los docentes, definiendo como principal foco la modificación de sus enfoques de enseñanza.

## Capítulo 3

### **La influencia de la formación en docencia universitaria en el profesorado y su enseñanza**

En el presente capítulo, se abordará el estudio del impacto de la formación en docencia universitaria en el profesorado y su enseñanza, proponiendo e implementando un modelo de evaluación para un programa en particular. Dadas las amplias similitudes que existen entre los diferentes programas de este tipo que se implementan en Chile, tal como se desarrolló en el capítulo anterior, este modelo perfectamente podría ser considerado y adaptado por otras instituciones que requieren evaluar sus respectivas iniciativas. En primer lugar, se realizará una revisión de diferentes experiencias disponibles en la literatura internacional, enfatizando en sus principales aportes y limitaciones, con el propósito de definir el estado del arte de la investigación en el área y con ello, establecer el marco teórico y metodológico que arrojará luces sobre el modelo de evaluación que se presentará más adelante.

Siguiendo esa línea, en un segundo apartado se desarrollará la implementación del modelo de evaluación de naturaleza cuantitativa. Se pretende determinar cómo la participación en procesos de formación docente puede contribuir a la mejora de la enseñanza de los profesores. Para ello se consideran diferentes grupos de docentes de distintas edades, áreas del conocimiento, niveles de formación, entre otras. Estableciendo también, diferencias entre aquellos que terminan completamente el programa, aquellos que solo realizan algunos módulos, y otras especificaciones. De esta forma, el presente modelo recoge parte de la experiencia internacional revisada en el primer apartado y busca dar un paso más en la consideración de diferentes factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para con ello, poder establecer con mayor precisión la posible influencia de un programa particular, en el contexto de un escenario donde influyen múltiples aspectos.

Finalmente, en el tercer apartado se exponen las principales conclusiones de este capítulo, indicando los aportes que hace la constitución del modelo de evaluación, así como los puntos de mejora y las proyecciones.

### **3.1 La formación en docencia universitaria y su impacto en el profesorado**

El interés por la formación docente de los profesores universitarios se ha convertido en una preocupación central en el marco de las políticas de aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria (Postareff *et al.*, 2007). Junto a la experiencia de los académicos en su propia disciplina, considerada tradicionalmente un elemento suficiente para ejercer la docencia, se ha discutido en las últimas décadas la necesidad de mejorar la práctica y las habilidades pedagógicas de los académicos, a fin de enfrentar los desafíos a los que asiste la Educación Superior en materia de formación de profesionales y capital humano en un mundo globalizado (UNESCO, 1998).

Como consecuencia, una amplia variedad de programas de formación y perfeccionamiento docente (talleres, tutorías, cursos, diplomados y programas de postgrado) se han comenzado a implementar en universidades de todo el mundo. El objetivo de estas intervenciones ha sido, por lo general, que los profesores universitarios reflexionen sobre cómo llevan a cabo su enseñanza y orienten su enfoque para centrarse en el aprendizaje de los estudiantes (Trigwell *et al.*, 2012; Gibbs y Coffey, 2004; Ho, Watkins y Kelly, 2001). Estos procesos formativos se apoyan en la amplia evidencia discutida en los capítulos previos, donde se justifica la relación entre los enfoques de enseñanza adoptados por los docentes y el tipo de aprendizajes que alcanzan los estudiantes; advirtiendo, además, la necesidad de dar un salto cualitativo desde un modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos, hacia una práctica pedagógica que tenga como foco un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes (Biggs, 1999, 2008; Ramsden, 2003; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999).

En Chile, las acciones destinadas a mejorar la enseñanza universitaria son relativamente recientes (Villalobos y Melo, 2008), lo que resulta especialmente importante si se considera que en el contexto actual la docencia de pregrado ha sido señalada como uno de los elementos más débiles que enfrenta la Educación Superior. El informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2009) sobre la educación superior en Chile, puso de manifiesto el hecho que la enseñanza universitaria se desarrolla fundamentalmente al alero de enfoques técnicos tradicionales, caracterizados por un excesivo énfasis en la memorización de contenidos, en el aprendizaje individual sobre el colaborativo y en el uso de procedimientos evaluativos que fomentan la reproducción del conocimientos. A lo anterior, se añade que la enseñanza universitaria constituye a nivel nacional un objeto escasamente explorado; los estudios en esta línea se remiten principalmente a las creencias pedagógicas de los profesores y no consideran la incidencia de la formación docente en el proceso formativo de los estudiantes (González, 2011).

Dado este contexto internacional y nacional, y tomando en consideración el nuevo y creciente interés por el desarrollo de iniciativas de formación del profesorado universitario en instituciones de todo el mundo, es razonable hacerse la pregunta por el impacto que tiene la formación (Gibbs y Coffey, 2004; Postareff, *et al.*, 2007; Ho *et al.*, 2001). Sin embargo, tal como se ha comentado en los apartados precedentes, la tradición evaluativa se limita mayoritariamente a abordar la satisfacción de los profesores participantes, recogiendo escasa evidencia sobre las implicancias que genera la formación en las prácticas cotidianas de enseñanza y el quehacer docente (Norton *et al.*, 2005; Stes *et al.*, 2012; Stes, Coertjens y Van Petegem, 2013). Dicha circunstancia impide a las instituciones universitarias responder de manera adecuada a las demandas y necesidades de perfeccionamiento y formación continua del profesorado universitario, ya que disponen de escasa información o ésta carece de validez para sustentar las decisiones.

Tal como se ha mencionado anteriormente, Stes *et al.* (2010), ha conducido una de las revisiones más actualizadas en torno al tema, encontrando que las principales investigaciones sobre el impacto de las iniciativas de formación en docencia universitaria, pueden ser organizadas en torno a tres grandes niveles en los que la literatura especializada ha abordado esta temática: 1) impacto en los docentes que participan de las iniciativas (cambios en el aprendizaje, actitudes, concepciones, conocimiento, habilidades y comportamiento); 2) impacto en la institución educativa; y 3) cambios en los estudiantes (percepciones, aproximaciones al estudio y resultados de aprendizaje).

Considerando tanto estos antecedentes como aquellos relevados previamente; y teniendo presente las críticas hechas por sus autores respecto de los métodos utilizados, en el contexto del presente capítulo se analizarán con mayor detalle un conjunto de investigaciones que reportan resultados respecto de la primera dimensión propuesta por Stes *et al.* (2010), es decir, los efectos que tiene la formación en los docentes y su enseñanza. El conjunto de investigaciones que se presentarán representan ejemplos de estudios interesantes de analizar debido a su intento por desarrollar evidencia desde abordajes metodológicos más complejos. Sin embargo, aún se observan brechas en la investigación que son necesarias de cubrir para analizar de manera más clara la influencia que puede tener en el profesorado la participación en instancias de formación docente.

Para mayor claridad, se han agrupado los estudios en dos categorías dependiendo del nivel de análisis utilizado. En primer lugar, una parte importante de los estudios se ha focalizado en indagar el efecto de la formación en docencia sobre la mejora de las “habilidades pedagógicas” de los participantes (Dixon y Scott, 2003; Harnish y Wild, 1993; Pololi *et al.*, 2001; citados en Stes *et al.*, 2010). Sin embargo, el impacto que se aborda en gran parte de estos análisis, se basa principalmente en evidencia autoreportada por los profesores, sin considerar su contexto de aula y sin contrastar por ejemplo, con un grupo de docentes que no haya participado de los programas de formación, aspectos que constituyen una

importante crítica que se puede hacer a varias de estas investigaciones. En segundo lugar, otras investigaciones han puesto el foco de atención sobre las concepciones docentes, creencias, intenciones y enfoques de enseñanza (Godfrey, Dennick y Welsh, 2004; Ho *et al.*, 2001; Hubball, Collins y Pratt, 2005; Light *et al.*, 2009). Debido a que la intención de estos estudios ha sido aportar a la comprensión del impacto de la docencia en un nivel más general y desde marcos que tienen relación con el Modelo 3P, a continuación se describen los principales con un mayor nivel de detalle.

Destaca el estudio impulsado por Light *et al.* (2009), quienes utilizaron un método mixto para evaluar el impacto de un programa de desarrollo docente de un año de duración, diseñado para mejorar los enfoques de la enseñanza de los profesores noveles. La muestra incluyó 49 docentes de diferentes áreas del conocimiento que participaron de forma voluntaria en el programa, junto con 29 profesores noveles que no participaron, los que constituyeron el grupo de control. Para ello se analizaron los efectos del programa en los participantes a partir de sus informes finales, entrevistas post-programa y mediante el cuestionario ATI (Prosser y Trigwell, 1999).

Los tres métodos de análisis utilizados mostraron evidencia que indica que el grupo de docentes con formación, presenta en mayor medida un enfoque centrado en el cambio conceptual de los estudiantes que el grupo de control, lo que, según los autores, podría ser atribuido a su participación en el programa (Light *et al.*, 2009). Sin embargo, y a pesar que se controlaron algunas variables, en el estudio no es posible advertir un suficiente resguardo por aspectos como la motivación de los docentes que participaron voluntariamente del programa, al contrastarlo con el grupo control de profesores quienes no tuvieron la voluntad de participar, en el entendido que la motivación por realizar una buena docencia se asocia en mayor medida con un enfoque centrado en el aprendizaje (Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006; Postareff *et al.*, 2007), sin la necesidad de participar en programas de formación.



En esta misma línea, Ho *et al.* (2001), analizaron el efecto de la formación en docencia sobre las concepciones de enseñanza de los participantes, antes y después de finalizado un programa de corta duración. Se utilizaron 3 entrevistas semi-estructuradas (entrevista *pre-programa*, *post-programa inmediata* y *post-programa un año después*). De los nueve profesores que en la primera entrevista manifestaron una concepción tradicional de enseñanza, seis de ellos mostraron cambios positivos en las entrevistas siguientes. A su vez, estos mismos seis docentes luego de un año de acabado el curso de formación, fueron mejor evaluados por sus estudiantes que los tres que no lograron modificar sus concepciones. Sin embargo, a pesar que los resultados de este estudio son significativos, presentan algunas limitaciones como el bajo número de docentes considerados (algo reconocido por los propios autores), junto con el hecho que los docentes participaron en forma voluntaria del curso, por lo que los aspectos motivacionales referidos a su preocupación por la docencia, no son ponderados respecto de los efectos del programa, al igual que en el estudio de Light *et al.* (2009).

Por su parte, Hanbury, Prosser y Rickinson (2008) exploraron el impacto de diferentes programas de formación desarrollados en 32 universidades del Reino Unido, a través de las percepciones de los profesores que cursaron los programas. En este caso concreto, los autores aplicaron una batería de instrumentos compuesta por el ATI, el “Unit of Study Evaluation System” y otros cuestionarios que evaluaron a los estudiantes. Los resultados indicaron que los profesores se consideraron más centrados en el aprendizaje de los estudiantes una vez concluida la formación. Adicionalmente, reportaron que esta percepción fue más intensa en aquellos docentes que provenían de instituciones nuevas y del área de las ciencias de la salud.

Desde una perspectiva más amplia, un estudio de Gibbs y Coffey (2004) abordó el impacto de la formación en docencia universitaria sobre los enfoques de enseñanza de los profesores y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El estudio contempló a 104 docentes de 22 universidades europeas,

de 8 países distintos. Para analizar el efecto en los docentes al igual que en el estudio de Light *et al.* (2009), se utilizó el cuestionario ATI, el cual se aplicó tanto al inicio como al final del curso, considerando además dentro del universo de participantes, un grupo de control de profesores de 2 universidades que no contaban con programas de formación, para poder contrastar los hallazgos. Los resultados dan cuenta que la capacitación recibida por los profesores logró cambios positivos en los enfoques de enseñanza, lográndose diferencias significativas en la escala de orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes, en los profesores que habían recibido formación. Sin embargo, es importante destacar que a pesar de utilizar un diseño cuasi-experimental con pre y pos-test que le otorga una mayor robustez a los datos obtenidos, no se utilizaron otras variables de control como modalidad o formato de los cursos, facultades de procedencia o áreas del conocimiento de los docentes, duración de los programas de formación, años de experiencia en docencia universitaria de los participantes, entre otros aspectos relevantes. Eso sí, es importante advertir que el control de este conjunto de variables señaladas, se vuelve una tarea de notable dificultad en el contexto de una estudio que involucra 22 universidades de 8 países diferentes.

Logrando profundizar en la línea señalada, el estudio realizado por Postareff *et al.* (2007), a través de un método mixto de investigación, indagó sobre el impacto del desarrollo pedagógico en los enfoques de enseñanza de los docentes de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Considerando a 200 profesores de once facultades, el estudio incorporó como variable la incidencia de la formación pedagógica recibida por los profesores y su duración, divididos en cuatro grupos: 1) profesores sin formación pedagógica, 2) Profesores que han realizado cursos de corta duración inferior a 10 créditos, 3) Profesores que han realizado cursos de corta duración con formación inferior a los 30 créditos, 4) Profesores que completaron 30 créditos (1 año) o más. Para conocer sus enfoques de enseñanza, también se utilizó el cuestionario “*Approaches to Teaching Inventory*” (ATI) (Prosser y Trigwell, 1999; Trigwell y Prosser, 1996 y 2004), instrumento que además contó con un apartado que evaluó los aspectos

motivacionales de la enseñanza. Para complementar la información se realizaron entrevistas semi-estructuradas con el propósito de recoger la valoración de los participantes del programa.

Los resultados confirman un efecto positivo, aunque no lineal, de la formación docente en los enfoques de enseñanza centrada en el estudiante y sus aprendizajes. Se trata de un proceso lento, en el que solo después de concluido un año de formación (30 créditos), los profesores muestran diferencias significativas en los enfoques de enseñanza y en las percepciones de autoeficacia, respecto a quienes no han recibido formación. Al mismo tiempo, el estudio considera el efecto de la cantidad de experiencia pedagógica de los académicos, comprobando que quienes declararon tener más años de experiencia (8 a 10 años) obtuvieron mayor puntaje en la escala de eficacia que quienes han ejercido la docencia recientemente. Finalmente, también fueron llamativos los resultados obtenidos por los docentes que recientemente habían iniciado el programa de formación, ya que sus puntajes en la escala de enseñanza centrada en los estudiantes fueron más bajos que los obtenidos por los docentes sin formación, lo que puede deberse a que dichos docentes toman el curso para mejorar su enseñanza, y una vez comienza, se dan cuenta de sus limitaciones y pueden sentirse incluso menos centrados en los estudiantes que antes (Postareff *et al.*, 2007)

En un estudio posterior realizado por las mismas autoras y a partir de un seguimiento realizado a los académicos del estudio anteriormente citado, se logró confirmar el efecto de la duración de la formación pedagógica sobre los enfoques de la enseñanza. Los profesores que recibieron formación pedagógica adicional, después del estudio anterior, efectivamente muestran en mayor medida un enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes y mejores índices de autoeficacia, mientras que para aquellos que no continuaron participando de procesos formativos, los efectos permanecieron estables (Postareff *et al.*, 2008). De ahí la necesidad de promover la formación continua del profesorado universitario hacia cursos de formación más extensos y profundos, orientados a

promover el cambio de concepciones docentes hacia la enseñanza centrada en el estudiante, más que en el cambio de las técnicas de enseñanza. Por otro lado, es importante destacar que tanto para el estudio publicado en 2007 como para el publicado en 2008, se analizó el efecto de la cantidad de tiempo de la formación en docencia en los enfoques de enseñanza, controlando un conjunto de variables relevantes como la experiencia en docencia universitaria, facultades de procedencia, edad, sexo y algunas otras características de contexto, encontrando solo diferencias significativas en los docentes con más de 8 años de experiencia (Postareff *et al.*, 2008).

Finalmente, es importante destacar que no todos los estudios han logrado encontrar diferencias significativas entre docentes con y sin formación en docencia. Recientemente, Stes *et al.* (2013), exploraron el impacto de un programa de formación de un año de duración en el comportamiento docente de los académicos de la Universidad de Amberes. Se compararon los resultados arrojados por un cuestionario que mide la percepción de los estudiantes sobre el comportamiento docente (*Entwistle's Experiences of Teaching and Learning Questionnaire*, de Entwistle, 2005) antes del inicio del programa y tres meses después de concluido el mismo. Los resultados no arrojan diferencias significativas entre las dos mediciones al comparar el grupo experimental y el grupo de control de profesores.

En síntesis, diferentes estudios han logrado establecer la influencia o impacto que los programas de formación en docencia logran alcanzar en la mejora de la enseñanza del profesorado. Sin embargo, no todos los estudios son concluyentes y siguen existiendo brechas que la investigación no ha podido disminuir. Si bien algunos estudios arrojan señales positivas para programas de al menos un año de formación, otros no logran determinar diferencias significativas en los docentes que los cursan, por lo que se requiere seguir profundizando en la metodología de estudio de este fenómeno y en las características particulares de estos programas de formación, con el propósito de ahondar en las razones que están detrás de un mayor o menor impacto en la

mejora de la enseñanza universitaria. A propósito se han mencionado, en detalle, los abordajes metodológicos utilizados para estudiar el impacto de la formación sobre la docencia.

A continuación, se expone un estudio realizado en torno a un caso concreto chileno, donde se levantaron las principales características del modelo de evaluación cuantitativo derivado de la línea teórica revisada, y que pretende determinar cómo la participación en procesos de formación docente puede contribuir a la mejora de la enseñanza de los profesores, considerando para ello diferentes grupos de docentes de distintas edades, áreas del conocimiento, niveles de formación, entre otras.

Específicamente, este caso de estudio se orientó en torno a dos objetivos. El primero fue analizar cuál es el impacto que tienen diferentes tipos de participación en un programa de formación docente impartido por la Universidad de Santiago sobre las orientaciones hacia la enseñanza de los profesores. El segundo objetivo consistió en analizar cuál es el peso específico que tiene la formación dentro de un conjunto de variables del modelo 3P al predecir los enfoques de enseñanza de los docentes.

### **3.2 Modelo para el estudio del impacto de la formación en los profesores**

A continuación, se revisará el contexto de implementación del modelo, en este caso en Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile. A su vez, se explicará cómo se realizó el diseño del estudio, las variables consideradas, los instrumentos, los participantes, el procedimiento utilizado y finalmente el modelo de análisis utilizado.

#### *Contexto de Implementación*

El Diplomado en Docencia Universitaria (DDU) de la Universidad de Santiago de Chile nace el año 2009 al alero de la Vicerrectoría Académica, con el objetivo de

mejorar cualitativamente las prácticas educativas de los docentes que forman parte del plantel. El Diplomado se propone promover la reflexión crítica del docente sobre su práctica y la construcción de conocimientos didácticos en torno a problemas centrales de la enseñanza universitaria, desarrollando en los académicos una serie de competencias que les permitan implementar estrategias de planificación, enseñanza y evaluación, orientadas a fomentar el aprendizaje de sus estudiantes.

El año 2010, el diplomado se convierte en una de las estrategias centrales de la recientemente implementada Unidad de Innovación Educativa (UNIE), que corresponde al centro de desarrollo de la docencia de la Universidad de Santiago de Chile. Durante el año 2011, es objeto de una actualización en algunos de sus contenidos y modalidades de implementación, las cuales configuran la versión que se implementó hasta el año 2014. Los estudios que se presenta en los capítulos 3 y 4 del presente texto, se basaron en los docentes que lo cursaron con esta configuración. Durante ese período, se impartió en modalidad presencial a través de los siguientes cuatro módulos:

1. *Planificación y Diseño Curricular*: se orienta a que los participantes desarrollen mecanismos para la organización curricular de los programas de estudio centrados en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
2. *Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza Universitaria*: Promueve la reflexión en torno a las nuevas formas de concebir la evaluación y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Al finalizar el curso, se espera que los profesores sean capaces de diseñar un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que les permitan emitir juicios de valor fundamentados sobre el logro de resultados de aprendizaje de sus estudiantes y su proceso de desarrollo.
3. *Didáctica en la Enseñanza Universitaria*: Aborda los procesos interactivos en el aula y su vinculación con la forma en que los estudiantes

universitarios aprenden, con el objetivo que los docentes logren diseñar un conjunto de unidades didácticas que tengan como base la articulación de estrategias que consideren los distintos contextos, estilos y resultados de aprendizaje de los estudiantes.

4. *Uso de TICs en la Docencia Universitaria:* En este curso los profesores podrán integrar los aprendizajes desarrollados por los profesores en el resto de los cursos y desarrollar herramientas y habilidades para crear ambientes virtuales de aprendizaje.

Para cada uno de estos módulos se utilizan metodologías participativas, a través de exposiciones dialogadas y actividades plenarias, donde los docentes encargados de los cursos promueven la discusión y reflexión de los participantes, quienes a su vez deben realizar lecturas previas y plantear su toma de posición respecto de los temas abordados. Además, se implementan talleres de análisis de casos y de resolución de problemas, junto con la construcción de actividades de enseñanza y aprendizaje contextualizadas a los cursos que imparten los participantes. La evaluación es independiente en cada uno de los módulos y sigue la lógica de las actividades de enseñanza, es decir, se basa en actividades prácticas que se asocian a lo que los profesores participantes deben desarrollar para sus propias asignaturas.

Esta versión del DDU tiene una extensión de 170 horas cronológicas y se ofrece en forma voluntaria a la mayoría de los profesores de la Universidad. Sin embargo, a partir del año 2010, forma parte de las exigencias de permanencia para aquellos profesores que se incorporan al cuerpo académico de la institución y no posean formación en docencia. De esta forma, la Vicerrectoría Académica ha definido que el diplomado constituye una de sus principales estrategias para promover la implementación del Modelo Educativo Institucional en sus aulas. Por ello los académicos deben completarlo durante sus dos primeros años de permanencia en la Institución y para ello, se les descargan 5 horas semanales de su compromiso docente.

### *Diseño del estudio*

Para generar una aproximación al caso seleccionado de estudio se usó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental con un grupo de control, de alcance descriptivo-relacional (Neuman, 2006). Esta elección se basa en los diseños revisados sobre otros estudios que buscaban indagar en los efectos de la formación en los docentes, pero con la intención de superar sus principales debilidades. Así, no se manipularon las variables involucradas en el estudio de forma intencionada, sino que se observaron tal como se dan en su contexto natural en un momento determinado de tiempo. A su vez, el diseño fue de tipo transversal, dado que el programa llevaba varios años de implementación antes de plantearse esta evaluación, lo que impedía pensar en un diseño longitudinal por ejemplo.

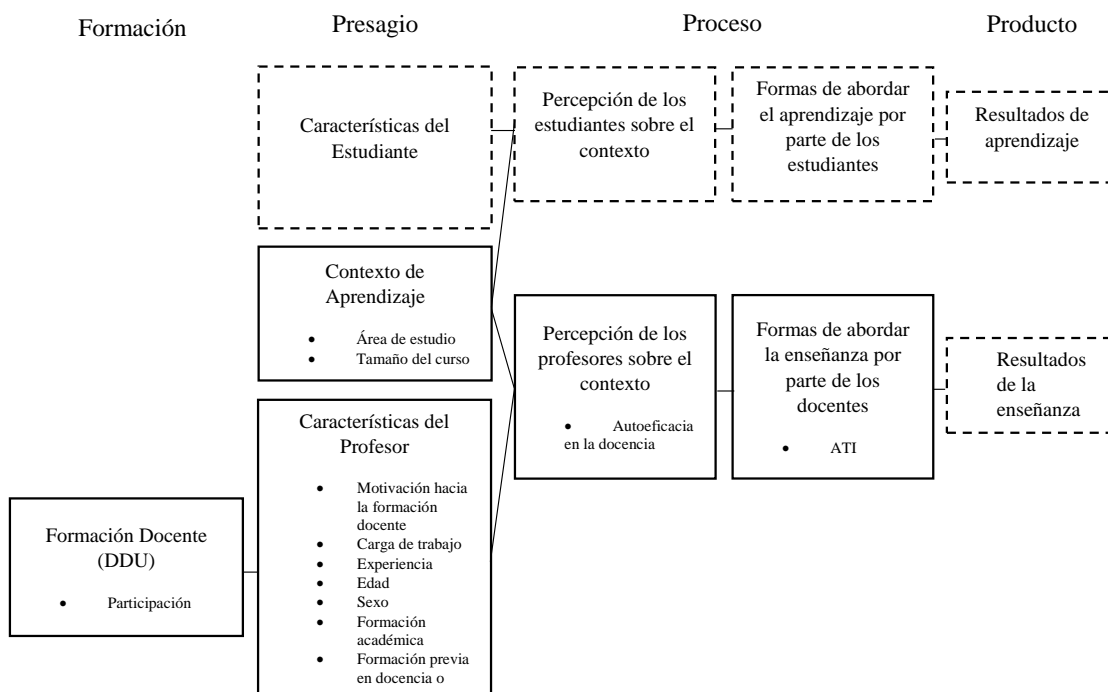
En términos generales, el diseño de estudio planteado busca superar las debilidades presentes en las investigaciones revisadas en el primer apartado de este capítulo, como por ejemplo, el escaso control de variables y la inexistencia de un grupo de control de referencia constituido a partir de un método riguroso. A su vez, busca poder generar información relevante sobre el impacto de un programa que no fue diseñado desde un inicio con su respectivo modelo de evaluación y cuenta con un gran número de docentes capacitados. Ambos factores sustentan, por ejemplo, la adopción de la perspectiva cuantitativa y el diseño cuasi experimental.

### *Variables*

Para responder a los objetivos de la presente investigación, se operacionalizaron algunas variables del modelo 3P, tal como se expone gráficamente en la figura 3.1:



Figura 3.1: Modelo 3P Operacionalizado



Fuente: Operacionalización formulada a partir del modelo revisado por Prosser y Trigwell (2006, p. 406). Solamente los cuadros con contorno continuo fueron considerados en este estudio.

Este modelo es fundamental, en la medida que responde a la propuesta de esta investigación para el estudio del impacto de la formación en docencia universitaria sobre la enseñanza. Por ello, a continuación se describe en detalle cada una de las variables involucradas.

En primer lugar, las variables de presagio se organizaron en torno al contexto de aprendizaje y las características del profesor. Por una parte, en el contexto de aprendizaje se incluyó el área de estudios en que el docente hace clases y el tamaño de la asignatura, ya que en estudios previos se ha reportado su influencia sobre las variables del eje de Proceso (Postareff *et al.*, 2007). Respecto a las características del profesor, se incluyeron las variables utilizadas por Rosario *et al.*, (2013), Richardson (2006) y Lindblom-Ylänn *et al.*, (2006), que constituyen variables sociodemográficas (sexo y edad) y variables académicas (años de experiencia en docencia universitaria, años de experiencia en la

institución, tipo de contrato, horas de contrato, realiza docencia en otras universidades, cantidad de cursos que realiza en el semestre, horas de dedicación a las labores docentes, formación previa de pregrado y formación previa de postgrado, tanto de magíster como doctorado). En esta misma línea, también se incluyó la formación docente, la que fue evaluada a través de la participación en diferentes modalidades en el DDU implementado por la Unidad de Innovación Educativa (UNIE) de la Universidad de Santiago de Chile.

En segundo lugar, en el caso de las variables incluidas en el eje de Procesos se incluyeron tanto las percepciones del contexto como los enfoques de enseñanza de los docentes. Específicamente, las percepciones de contexto de los docentes incluyeron las variables autoeficacia y motivación (Lindblom-Ylänn *et al.*, 2006), mientras que para indagar las orientaciones hacia la enseñanza, se incluyó el cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI).

Finalmente, y teniendo en consideración los objetivos y características del diseño, las variables de Presagio y Proceso que incluían características de los estudiantes no fueron incluidas. En paralelo, ningún tipo de variables de Producto fueron consideradas, debido a que el foco estuvo puesto sobre las variables del eje de Procesos (ver Figura 3.1).

### *Instrumentos<sup>2</sup>*

Para recolectar la información de los docentes se utilizaron tanto el ATI como una encuesta de variables contextuales. A continuación, se detallan ambos instrumentos; si bien el ATI ha sido mencionado en los apartados previos de este trabajo, a continuación se expone su estructura y características.

*Approaches to Teaching Inventory (ATI)*: Corresponde a una encuesta de 22 reactivos agrupados en dos escalas: Cambio Conceptual/Estrategia centrada en

---

<sup>2</sup> Al final del documento se incluye un anexo metodológico, donde se adjunta el cuestionario utilizado para docentes, junto con una explicación de los procesos de validación a los que fue sometido.

el Estudiante (CCCE) y Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor (TICP). La primera escala evalúa el grado en que los docentes orientan su enseñanza a la transmisión de información y la reproducción de contenidos. Por su parte, la segunda escala evalúa el grado en que los profesores se orientan hacia sus estudiantes y se enfocan en que éstos comprendan los contenidos. Cada escala tiene un puntaje mínimo de 11 puntos y un máximo de 55. Para responderlas, se le pide a los docentes que se focalicen en una asignatura o curso, y se sitúen en una escala tipo Likert cuyo rango va desde 1 (“Muy en desacuerdo”) hasta 5 (“Muy de acuerdo”). Los puntajes obtenidos se interpretan a nivel individual o grupal.

*Encuesta de variables contextuales para docentes:* En los cuestionarios finales de docentes se incluyeron dos tipos de indicadores, considerados debido a su importancia en los procesos analizados (González *et al.*, 2009). Por una parte, se adaptó y utilizó una escala sumativa de autoeficacia y motivación, construida en 2006 por Lindblom-Ylän, Trigwell, Nevgi y Ashwin, que incluyó preguntas como “Tengo confianza que los estudiantes aprenderán” o “Tengo confianza en mis conocimientos pedagógicos”. Esta escala tiene un puntaje mínimo de 4 puntos y un máximo de 12. Finalmente, fueron incluidas una serie de variables declarativas mediante preguntas elaboradas por el equipo de investigadores (e.g. carga de trabajo, experiencia, edad, sexo y formación académica). Todas las variables de este instrumento fueron utilizadas para comparar el impacto específico sobre los enfoques de enseñanza con el impacto que tiene la formación docente.

### *Participantes*

La población considerada en este estudio se compone de todos los docentes de la Universidad de Santiago de Chile. De este grupo se extrajo una muestra de 284 participantes, a través de un muestreo no probabilístico en base a criterios de selección predefinidos (Neuman, 2006). De éstos, el 57.2% correspondió a

hombres y el 42.8% a mujeres mientras la edad media para ambos grupos de 48.37 años (DS = 13.11).

Teniendo en consideración el diseño, se intencionó en el muestreo un grupo de control, que no participó del DDU. De esta forma, 129 docentes tuvieron algún tipo de participación, mientras que 155 no la tuvieron. El grupo con participación estuvo compuesto por un 57.1% de hombres y un 42.9% de mujeres, con una media de 48.48 años (DS = 11.55). En el grupo sin participación en el DDU, el 57.3% fueron hombres y el 42.7% mujeres, con una media de edad de 48.28 (DS = 14.34). La constitución de estos grupos permitió realizar contrastes que fueron llevados a cabo a través de la técnica de propensity scores (Abadie e Imbens, 2006).

### *Procedimiento*

La calidad del proceso de adaptación se aseguró mediante la selección de expertos cualificados, teniendo en consideración las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales del contexto chileno y siguiendo las directrices técnicas y metodológicas sugeridas a nivel internacional (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013). Asimismo, se llevó a cabo un proceso de evaluación de las propiedades psicométricas del ATI, que incluyó un análisis de validez de constructo a través de Modelos de Ecuaciones Estructurales, un análisis de validez de criterio mediante el cálculo de correlaciones entre el ATI y otros instrumentos utilizados para medir las variables de los procesos del Modelo 3P y, finalmente, la evaluación de la fiabilidad. En términos generales, se concluyó que el ATI obtuvo índices adecuados de ajuste para el modelo de dos escalas (CFI = .998; TLI = .995; SRMR = .027; RMSEA = .023), correlaciones significativas entre las escalas, que oscilaron entre .081 y .642 ( $p < .05$ ) y un coeficiente de fiabilidad ( $\alpha \geq .7$ ) adecuado para los criterios establecidos en la literatura especializada (Zinbarg, Revelle, Yovel y Li, 2005). Así, en resumen, los resultados fueron satisfactorios y arrojaron evidencia sobre la validez y la confiabilidad del ATI para los usos que se les dará en la presente investigación.

Los instrumentos fueron administrados por diferentes integrantes del equipo de investigación. Este proceso de administración se llevó a cabo en el aula, siguiendo un protocolo estandarizado que consideró una explicación verbal y escrita de los objetivos del estudio y donde se resaltó el carácter de voluntario y anónimo de la participación.

### *Análisis*

Los análisis estadísticos fueron realizados usando el software STATA/SE v.12. En un primer nivel de análisis, se ejecutó una indagación preliminar de las variables de estudio que incluyó el cálculo de correlaciones (donde en general se observaron correlaciones moderadas y significativas) y análisis de normalidad de los datos (donde las variables reportaron valores esperados). En un segundo nivel, se identificó el impacto del DDU (y diferentes tipos de participación en esta instancia) en las orientaciones a la enseñanza de los docentes participantes, para lo cual se llevaron a cabo agrupaciones de casos mediante propensity scores. Estas agrupaciones permitieron controlar diferentes variables contextuales y sociodemográficas (Abadie e Imbens, 2006). Particularmente, se estimó el efecto promedio de los tipos de participación en el DDU utilizando el Average Treatment Effect on the Treated (ATT) y Average Treatment Effect (ATE) sobre los grupos de tratamiento y control.

Para constituir los grupos, fueron utilizadas variables: (i) sociodemográficas (e.g. sexo, edad, área a la que pertenece el docente, años de experiencia, tipo y horas de contrato); (ii) de carga académica (e.g. si realizaba docencia en otras universidades, la cantidad de cursos a cargo en el semestre y las horas de dedicación semanal a esos cursos); (iii) de formación del docente (e.g. grado académico, si había o no recibido formación en Pedagogía tanto en pregrado como postgrado); de (iv) autoeficacia (e.g. confianza en su conocimiento sobre la materia del curso y confianza en que posee las habilidades

necesarias para enseñar el curso); (v) y de motivación hacia la formación en docencia universitaria.

Tal como se mencionó, se consideraron diferentes tipos de participación en el DDU. Así, se estimaron los efectos promedios para los pares de grupos que se observan en la tabla 3.1:

Tabla 3.1: Tipos de Participación en el DDU

Identificación	Tipos de Participación en el DDU	Grupo de comparación
P1	Participan en alguna modalidad del DDU	
P2	DDU Completo hace más de un año	
P3	DDU Completo hace un año o menos	
P4	DDU Incompleto y actualmente cursando	Docentes que no participan en la formación
P5	DDU Incompleto y actualmente no cursando	
P6	Docentes sin participación en DDU pero con algún tipo de formación previa de postgrado	
P7	Docentes sin participación en DDU pero con algún tipo de formación previa de pregrado	

Sin embargo, los resultados de los análisis en estos niveles no permitieron abordar el peso específico que cada una de las variables de contexto y sociodemográficas tiene sobre el efecto de la participación. Por ello, se decidió incluir un tercer nivel de análisis, únicamente para el par P1, que consideró la robustez de las relaciones descritas en el modelo 3P a partir de un análisis de regresión (OLS), utilizando las variables de control y ponderando los datos a partir de los propensity scores calculados en el segundo nivel de análisis. Cabe señalar que esta tercera etapa del análisis se realizó sólo para la escala que presentó efectos estadísticamente significativos (TIPC del ATI).

### 3.3 Implementación del modelo: resultados y proyecciones

En este apartado se analizarán los resultados de la implementación del modelo de evaluación en el Diplomado en Docencia Universitaria, específicamente en los enfoques de enseñanza de los docentes. Además se evaluarán las

proyecciones y el potencial de transferencia del modelo a otros contextos similares.

*Impacto de los tipos de formación docente sobre los enfoques de enseñanza.*

En el siguiente apartado se exponen los resultados que detallan los efectos que diferentes tipos de participación en un programa de formación docente tienen sobre los enfoques de enseñanza de los docentes. En términos generales, el grupo de docentes que tuvo algún grado de participación en el DDU (P1) presentó un menor uso de estrategias centradas en su enseñanza que el grupo control (ATTdif =  $-.2423$ ,  $p < .05$ ). Sin embargo, no se registraron diferencias significativas entre estos grupos en la escala CCCE (ATTdif =  $-.0069$ ,  $p > .05$ ), lo que implicó que el DDU no incrementó ni disminuyó significativamente el uso de estrategias centradas en el estudiante.

Para analizar con mayor detalle estos resultados, se desagregó a los docentes en grupos que consideraron los tipos de participación en el DDU y la formación previa. Cada grupo se contrastó con un grupo control idóneo mediante propensity scores, y se calcularon las diferencias entre los puntajes obtenidos en los grupos tanto para TIPC como para CCCE. Los resultados se pueden observar en la tabla 3.2.

En primer lugar, se analizaron dos especificaciones diferentes de docentes que completaron el DDU. Por una parte, se comparó un grupo de docentes que había completado el DDU hace más de un año con un grupo control (P2). Por otra, se analizó un grupo que había completado el programa de formación hace un año o menos en relación a un grupo sin participación (P3).

En el caso de la primera especificación, el grupo de docentes que completó el DDU hace más de un año presentó un mayor uso de estrategias centradas en los estudiantes que el grupo control (ATTdif =  $.1349$ ,  $p < .05$ ). Sin embargo, no se observan diferencias significativas en el uso de estrategias

centradas en la enseñanza (ATTdif =  $-.1476$ ,  $p > .05$ ). En el caso de la segunda especificación, se encontraron resultados inversos, puesto que no se reportaron diferencias significativas entre los grupos en torno al uso de estrategias centradas en el estudiante (ATTdif =  $.0280$ ,  $p > .05$ ) pero sí se observó un mayor uso de estrategias centradas en la enseñanza (ATTdif =  $.4318$ ,  $p < .05$ ). En conjunto, ambos resultados apuntan a que los programas de formación docente tiene un impacto que va evolucionando en el tiempo, sobre los enfoques de enseñanza de los profesores.

Tabla 3.2: ATT y ATE para las diferentes especificaciones de participación en el DDU

		Escala CCCE				Escala TIPC			
		ATE	ATT			ATE	ATT		
			Tratado	Control	Dif.		Tratado	Control	Dif.
P1	Participan en alguna modalidad del DDU	-.0264	4.21	4.20	-.0069	-.0607	3.44	3.68	-.2423*
P2	DDU Completo hace más de un año	-.0170	4.17	4.30	.1349*	-.0904	3.58	3.73	-.1476
P3	DDU Completo hace un año o menos	-.3453	3.95	3.92	.0280	-.5497	3.67	3.24	.4318*
P4	DDU Incompleto y actualmente cursando	.0039	4.24	4.29	-.0459	-.4422	3.23	3.52	-.2950*
P5	DDU Incompleto y actualmente no cursando	-.0234	4.17	4.21	-.0326	.3495	3.58	3.21	.3744
P6	Docentes sin participación en DDU pero con algún tipo de formación previa de postgrado	.2998	4.31	4.14	.1751	-.0774	3.62	3.78	-.1571
P7	Docentes sin participación en DDU pero con algún tipo de formación previa de pregrado	.0546	4.19	4.35	-.1588	.2588	3.60	3.63	-.0292

Nota. \* =  $p < .05$

En segundo lugar, se analizaron dos especificaciones de docentes que no completaron el DDU. La primera especificación comparó a un grupo de docentes que se encontraban cursando el DDU al momento de la aplicación de los instrumentos, pero que no lo habían completado, con un grupo de control (P4). En esta especificación los resultados indicaron que el grupo que se encontraba cursando el DDU registró un menor uso de estrategias centradas en la enseñanza (ATTdif =  $-.2950$ ,  $p < .05$ ), pero no hubo diferencias en el uso de



estrategias centradas en el estudiante (ATTdif =  $-.0459$ ,  $p > .05$ ). La segunda especificación comparó un grupo de docentes que no habían completado el DDU y habían dejado inconcluso su proceso formativo con un grupo de docentes sin participación de ningún tipo (P5). Los resultados evidenciaron que ambos grupos no presentaron diferencias estadísticamente significativas ni en CCCE (ATTdif =  $-.0326$ ,  $p > .05$ ) ni en TIPC (ATTdif =  $.3744$ ,  $p > .05$ ).

Finalmente, se compararon aquellos docentes que no participaron en el DDU pero que tenían algún tipo de formación previa de postgrado en educación, con aquellos docentes que no tenían ni participación en el DDU ni formación previa (P6). Los resultados muestran que no hubo diferencias significativas ni en CCCE (ATTdif =  $.1751$ ,  $p > .05$ ) ni en TIPC (ATTdif =  $-.1571$ ,  $p > .05$ ) entre los grupos. Esto sugiere que, para el grupo analizado, la formación previa de postgrado en educación no tiene influencia por sí misma en los enfoques de enseñanza de los docentes. Una situación similar se observó al comparar docentes que no participaron en el DDU pero tenían formación previa de pregrado en educación y los docentes que no participaron ni tenían formación previa (P7). En concreto, para esta especificación no hubo diferencias significativas ni en CCCE (ATTdif =  $-.1588$ ,  $p > .05$ ) ni en TIPC (ATTdif =  $-.0292$ ,  $p > .05$ ).

#### *Impacto específico de la formación sobre los enfoques de enseñanza*

En este apartado se describen los resultados obtenidos al calcular regresiones lineales para identificar el peso que las variables del modelo 3P expuestas en la Figura 2 tienen sobre los enfoques de enseñanza de los docentes, medidos a través de la escala TIPC, para la especificación general P1. Se exponen los resultados de la escala TIPC y no CCCE debido a que los resultados apuntaron un efecto de la formación sobre el uso de estrategias centradas en la enseñanza, pero no sobre el uso de estrategias centradas en el estudiante. Los resultados obtenidos se pueden observar en la tabla 3.3:

Tabla 3.3: Coeficientes de regresión lineal robusta estandarizados para escala TIPC de ATI

Dimensión (Eje)	Variables	$\beta_{(TIPC)}$
Formación		
Docente (Presagio)	Participa en alguna modalidad del DDU	-.2257*
Características del Profesor (Presagio)	Sexo Masculino	.1888*
Características del Profesor (Presagio)	Edad	.0003
Contexto de Aprendizaje (Presagio)	Pertenece Área Arte y Humanidades	.1224
Características del Profesor (Presagio)	Años de experiencia en docencia universitaria	.003
Características del Profesor (Presagio)	Años trabajando en la U. de Santiago	-.1041
	Tipo de contrato por jornada	-.0035
	Horas contrato con la institución	.0007
	Realiza docencia en otras universidades	.092
	Cantidad de cursos que realiza en el semestre	-.398*
	Horas de dedicación semanales a tareas docentes	.1476*
	Tiene grado Magíster	.2483*
	Tiene grado Doctor	-.0866
	Carrera de pregrado en educación	-.5184*
Percepción de los Profesores sobre el Contexto (Proceso)	Confianza en su conocimiento sobre la materia del curso	.0003
	Confianza en que los estudiantes aprenderán en el curso	.1224
	Confianza en que posee las habilidades necesarias para enseñar el curso	.003
	Confianza en sus conocimientos en el ámbito pedagógico	-.1041
	Motivación a la formación en docencia universitaria	-.0035
	N	196
	Adj- R2	.3319
	F	7.46
	Prob F	.0000

Nota: \* =  $p < .05$

El modelo de regresión construido permite explicar una proporción adecuada de varianza ( $R^2 = .3319$ ). Asimismo, es posible destacar que la participación en alguna modalidad del DDU es la variable que mejor permite predecir la disminución en las orientaciones hacia la transmisión de información y centradas en el docente ( $\beta = -.2257$ ,  $p < .05$ ), medidas en la escala TIPC.

En segundo lugar, es posible concluir que existen otras variables que también influyen en los puntajes que los docentes obtienen en TIPC. Entre estas destaca el sexo, donde ser hombre permitió predecir significativamente mayores puntajes en la escala de orientación hacia las estrategias centradas en el docente ( $\beta = .1888$ ,  $p < .05$ ). Lo mismo ocurrió en el caso de las horas de dedicación semanales a tareas docentes ( $\beta = .1476$ ,  $p < .05$ ) y tener el grado de Magíster ( $\beta = .2483$ ,  $p < .05$ ). En cambio, la cantidad de cursos que los docentes realizan en el semestre ( $\beta = -.398$ ,  $p < .05$ ) y la carrera de pregrado en educación ( $\beta = -.5184$ ,  $p < .05$ ) permitieron predecir un menor uso de estrategias centradas en el docente. Por el contrario, resulta interesante mencionar que ninguna de las variables de autoeficacia presentaron indicadores estadísticamente significativos ( $p > .05$ ), así como tampoco fueron significativas las variables como edad ( $\beta = .0003$ ,  $p > .05$ ), experiencia en docencia ( $\beta = .003$ ,  $p > .05$ ) o área de estudios ( $\beta = .1224$ ,  $p > .05$ ).

### *Discusión de los resultados y proyecciones*

El presente trabajo analizó en detalle el impacto que tienen diferentes tipos de participación en un programa de formación docente impartido por la Universidad de Santiago sobre las orientaciones hacia la enseñanza de los profesores, así como también indagó respecto al peso específico que tiene la formación dentro de un conjunto de variables del modelo 3P al predecir estos enfoques de enseñanza.

En primer lugar, es posible concluir que participar en el DDU tuvo un efecto significativo sobre las orientaciones hacia la enseñanza de los docentes.

Esto era esperable al tener en consideración la evidencia reportada por estudios anteriores (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008; Hanbury *et al.*, 2008; Gibbs y Coffey, 2004). Sin embargo, al observar estos resultados en detalle es posible constatar que aquellos profesores que participaron en alguna modalidad en el DDU (P1) disminuyeron el uso de estrategias centradas en la transmisión de información, pero no incrementaron el uso de estrategias centradas en el estudiante. Esto es novedoso pues contrasta, por ejemplo, con los resultados reportados por el equipo de Postareff *et al.* (2007), quienes concluyeron que la formación docente impacta tanto incrementando el uso de estrategias centradas en el estudiante como disminuyendo las estrategias centradas en el docente. Algo similar ocurre en el caso de Gibbs y Coffey (2004), quienes también reportan cambios significativos en las estrategias centradas en el estudiante, pero no encuentran diferencias en el uso de estrategias centradas en el docente.

Ante este panorama, una alternativa posible es que los docentes que participaron del estudio necesitan más tiempo de formación o complementar los espacios de desarrollo con otros espacios, como por ejemplo cursos cortos o tutorías. Otra opción sería considerar planificar el alineamiento constructivo del DDU (Biggs, 1999), ya que las características del programa de formación y las expectativas institucionales sobre cómo debe desempeñarse el docente al interior de la institución podrían no estar directamente relacionadas con la consecución de resultados de aprendizaje más complejos en los estudiantes.

Una vez establecido el efecto global del programa de formación, se analizó en detalle el impacto que distintas especificaciones de participación tenían sobre las orientaciones hacia la enseñanza de los profesores. De ello se pueden extraer algunas conclusiones. Por una parte, es posible concluir que ambas especificaciones donde se incluyeron docentes con el DDU completo (tanto P2 como P3) reportaron un impacto estadísticamente significativo sobre las orientaciones hacia la enseñanza. En el caso de P2 se reportó un mayor uso de estrategias centradas en el estudiante, mientras que en P3 los docentes reportaron un mayor uso de estrategias centradas en el docente. Por otra, en el

caso de las especificaciones con profesores con participación incompleta en el DDU (P4 y P5) sólo quienes se encontraban cursando el programa de formación presentaron un menor uso de estrategias centradas en el docente. Estos resultados son interesantes, en la medida que Postareff *et al.* (2007), plantean que aquellos docentes con menos formación pedagógica no modificarían sus orientaciones centradas en el docente hasta al menos concluido un año de estudio, debido a la lentitud del proceso. Estas aparentes contradicciones podrían explicarse si se asume que la formación pedagógica corta puede volver inciertas e impredecibles las creencias de los profesores sobre su docencia.

Complementariamente, es posible concluir que la formación previa de pregrado y doctorado parece no tener un efecto significativo sobre las orientaciones hacia la enseñanza de los docentes universitarios. Estos resultados podrían diferir de aquellos reportados por Prosser *et al.*, (2003), quienes plantean que los docentes con más formación tienden a tener orientaciones hacia la enseñanza más consonantes si se comparan con aquellos con menos formación, y también parecen ir en la dirección contraria a los planteamientos de Rosario *et al.* (2013), quienes sugieren que la formación permitiría a los docentes tener un enfoque menos centrado en el docente. De acuerdo a estos autores, la formación docente produciría, aunque no de manera lineal, una mayor orientación hacia el estudiante. Sin embargo, la formación previa de pregrado y el doctorado no son necesariamente iguales a la experiencia en docencia universitaria. Por lo tanto, se hace necesario indagar más en estos resultados para aportar mayor evidencia sobre este fenómeno.

También emergen resultados interesantes si se analiza el impacto que tienen otras variables sobre las orientaciones hacia la enseñanza de los docentes universitarios. En este sentido, Richardson (2006), argumentó que las percepciones que tienen los docentes sobre sus alumnos están influenciadas por diversas variables de presagio, como la edad o el sexo; mientras autores como Rosario *et al.* (2013), han puesto de manifiesto que características como sexo o experiencia de los docentes igualmente tienen un impacto sobre sus

orientaciones hacia la enseñanza. Los resultados obtenidos en la presente investigación apuntan en esta dirección y, más específicamente, indicaron que estas variables también tienen un peso en la predicción de las orientaciones. En esta línea, los docentes universitarios hombres con mayor cantidad de cursos por semestre, tienden a tener puntajes más altos en la escala de orientación hacia la transmisión de información. Al respecto, en el caso específico del sexo la evidencia contradice los resultados obtenidos por Nevgi *et al.* (2004), quien reportó que no existían diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, la menor cantidad de cursos por semestre podría estar relacionado con la posibilidad de tener menos alumnos por semestre, y poder dedicarles, por consiguiente, una mayor atención (Rosario *et al.*, 2013). Toda esta evidencia abre nuevas preguntas para investigaciones posteriores sobre el rol y el peso específico de otras variables de presagio que, en conjunto con la formación, puedan tener un impacto sobre los enfoques y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los resultados más llamativos en relación a las variables de presagio se relaciona con el rol de la autoeficacia de los profesores. Investigaciones anteriores han planteado que la formación docente tendría un impacto sobre la autoeficacia (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008; Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006), pero en el presente estudio no se reportó relación entre ésta última y las orientaciones hacia la enseñanza utilizadas con mayor frecuencia por los profesores. Esto cobraría sentido si se puntualizan las estrategias de análisis seleccionadas. Al hacerlo, es posible concluir que en el estudio conducido por Postareff *et al.* (2007), se utilizó la formación como una variable predictora de los cambios producidos en la autoeficacia, mientras que en la presente investigación la autoeficacia se utilizó para predecir los cambios en las orientaciones hacia la enseñanza. Esta inversión lógica permitiría explicar las diferencias reportadas, en la medida que el diseño instruccional del DDU no apunta explícitamente a producir cambios en la autoeficacia de los profesores y pudiese, por tanto, no estar generando dicho cambio en los docentes.

En términos metodológicos, las principales deficiencias de los estudios que abordan el impacto de la formación docente se relacionan con la interferencia de factores que no se evalúan, como variables de presagio de los docentes o el contexto de enseñanza y aprendizaje, que podrían causar variaciones en las orientaciones hacia la enseñanza (Postareff *et al.*, 2007). Por ello, el análisis de agrupaciones mediante propensity scores y la estimación de efectos promedio a través de ATT y ATE (Abadie e Imbens, 2006) resulta especialmente adecuado para intentar controlar esta interferencia. A pesar de esto, es imposible no tener en consideración que el diseño metodológico presenta algunas deficiencias inherentes a la utilización de grupos de contraste formados post-hoc (Lacave, Molina y del Castillo, 2014).

En este contexto, si bien los diseños cuasi-experimentales no permiten establecer causas y justificar explicaciones debido a la ausencia de un grupo de contraste generado aleatoriamente, sí son los más adecuados en el caso de aquellas experiencias que se producen en contextos reales. De cualquier forma, las deficiencias inherentes al diseño se deben a la naturaleza del fenómeno de estudio y no impiden que el método de evaluación del DDU expuesto en este trabajo se constituya como una experiencia valiosa, que pudiese ser resituada y perfeccionada para evaluar otras iniciativas de formación docente.

Finalmente, si bien la presente investigación muestra que el DDU tiene un impacto significativo sobre las orientaciones hacia la enseñanza que utilizan más frecuentemente los docentes, existen varias rutas para exploraciones posteriores. Entre éstas se encuentra la indagación cualitativa de los resultados obtenidos, de manera que permita explicar cómo se produce este impacto y cómo los participantes y su entorno lo significan y reconstruyen. Otra ruta posible de análisis es la diversificación de fuentes de información para complementar la evaluación de programas. En la misma línea, también resulta interesante considerar la debilidad metodológica de explorar únicamente el autorreporte de los docentes. Muchos de los autores especializados en la evaluación de programas de formación docente (Postareff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010;

Trigwell *et al.*, 2013) concuerdan en la necesidad de complementar la información proveniente de los profesores con variables relacionadas al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto permitiría triangular la información y obtener conclusiones más certeras (Ho, Watkins y Kelly, 2001; Nijhuis, Segers y Gijsselaers, 2008), lo que resulta interesante si se considera la evidencia que entrega la investigación educativa sobre la relación que existe entre las orientaciones hacia la enseñanza y la calidad de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes (Biggs, 1999). Por ello, se ha propuesto la utilización de técnicas de producción de información y análisis de mayor complejidad, que incluyan variables de los estudiantes y consideren sus características jerárquicas y anidadas para combinar datos de nivel individual y agregado (Kline, 2010).

Justamente a propósito de este punto, se ha organizado el capítulo 4, que trata específicamente de la evaluación de impacto del DDU sobre los enfoques de aprendizaje y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Esta corresponde a una mirada complementaria a lo desarrollado en el presente capítulo y su diseño e implementación se realizó en forma paralela, precisamente con la intención de responder a los cuestionamientos que desde la literatura especializada se han levantado, respecto de la necesidad de analizar el efecto de la formación en los estudiantes, quienes son los beneficiarios finales de la implementación de este tipo de programas.



## **Capítulo 4**

### **La influencia de la formación en docencia universitaria en los estudiantes y su aprendizaje**

En el presente capítulo se abordará el estudio del impacto de la formación en docencia universitaria en los estudiantes y sus aprendizajes, complementando y ampliando el modelo de evaluación propuesto en el capítulo previo para un programa específico de formación en docencia universitaria. De la misma manera que el capítulo anterior, este capítulo ha sido organizado en tres partes. En una primera sección se realizará una revisión de diferentes experiencias disponibles en la literatura internacional, poniendo el foco en los principales aportes y limitaciones teórico-metodológicas. Esto permitirá construir un marco analítico que permitirá justificar la intervención específica llevada a cabo, y analizar los resultados obtenidos de la aplicación del modelo de evaluación ampliado.

En una segunda sección se presentará una investigación que tuvo por objetivo evaluar cómo la participación en procesos de formación docente puede contribuir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de aquellos profesores que han participado de una experiencia de formación. En este punto necesariamente se hará mención al modelo metodológico, que representa un avance respecto de otras experiencias a nivel internacional y permite, a través de técnicas estadísticas complejas, desarrollar un análisis que solventa buena parte de las limitaciones mencionadas en apartados anteriores.

Para finalizar, en la tercera sección se desarrollarán los principales alcances y discusiones que se pueden extraer de la implementación del modelo de evaluación ampliado antes descrito, en el contexto particular del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile. Nuevamente la lógica de este apartado será la de establecer un contraste entre la experiencia chilena y la experiencia internacional, lo que sustentará las decisiones respecto

de las formas con las que se ha abordado el estudio del impacto de la formación en docencia. Brevemente, también se hará referencia a las potencialidades y limitaciones del modelo, su aporte agregado al modelo de evaluación descrito en el capítulo anterior y las diferentes rutas de investigación posterior que se desprenden de su aplicación.

#### **4.1 La formación en docencia universitaria y su impacto en los estudiantes**

El principal argumento que subyace a la indagación del impacto en los estudiantes de aquellos profesores que han tenido algún tipo de participación en experiencias de formación en docencia universitaria radica en que la evidencia autorreportada por los profesores, podría no corresponder, necesariamente, con lo que realmente ocurre al interior de las aulas (Stes *et al.*, 2010). En este sentido, la percepción y valoración de los estudiantes se convierte en una fuente de información privilegiada para evaluar el impacto de los programas de formación docente en la enseñanza universitaria, ya que estaría dando cuenta de la manera en que los profesores hacen transferencia de sus conocimientos a su práctica (Stes *et al.*, 2013; Ho *et al.*, 2001). Todo esto, además, es necesario sopesarlo a la luz de la amplia evidencia sobre la importancia de la percepción y los enfoques de los estudiantes en la configuración y resultados de sus propios aprendizajes (Trigwell, Prosser, y Waterhouse, 1991; Biggs, 2008; Ramsden, 1998). A continuación, se describen los principales estudios conducidos en esta línea.

Beauchle y Jerich (1998) compararon la percepción de los estudiantes de los profesores de un grupo experimental (participantes que cursaron un programa de formación) con los de un grupo de control (no participaron del programa), concluyendo que las puntuaciones en una escala de satisfacción de los estudiantes para profesores capacitados fueron significativamente más altas. En cambio, un análisis similar realizado por Nurrenbern *et al.* (1999, citado en Stes *et al.*, 2013) no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de comparación.

Gibbs y Coffey (2004) examinaron la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza. Utilizaron cinco escalas: Student Evaluation of Educational Quality questionnaire y la escala “Good Teaching” del Module Experience Questionnaire, y reportaron efectos positivos un año después de iniciada la formación en una serie de aspectos de su docencia. Además, concluyeron que aquellos profesores que desarrollaron estrategias centradas en los estudiantes tenían más probabilidades de generar un abordaje profundo de aprendizaje en sus estudiantes, mientras que aquellos que centraban sus estrategias en la transmisión de información tenían más probabilidades de tener estudiantes que usaran enfoques superficiales. Sin embargo, como limitación en este estudio es posible mencionar que los autores consideraron un escaso control de variables y no utilizaron un grupo de contraste, por lo que metodológicamente los resultados deben ser examinados con detalle.

Ho *et al.* (2001), se plantearon como objetivo evaluar la eficacia de un programa de desarrollo académico a de los cambios conceptuales de los profesores en torno a su desarrollo profesional. La evaluación contempló tres niveles de análisis: el impacto en las concepciones de la enseñanza de los profesores participantes, el impacto en las prácticas de enseñanza, y el efecto consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes. Para hacerlo, se evaluaron tres ámbitos en nueve profesores: 1) se compararon las concepciones de enseñanza de los participantes, antes y después del programa de formación mediante tres entrevistas semi estructuradas (entrevista Pre programa, Post-programa Inmediata, Post-Programa retrasada) para evaluar los cambios; 2) se evaluó el impacto en las prácticas de enseñanza a través de las percepciones de los estudiantes del contexto de aprendizaje, para lo cual se planificó un seguimiento de los participantes, antes y un año después del programa, midiendo la percepción de los estudiantes con el cuestionario CEQ; y 3) se midió el efecto de la formación sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, mediante el Inventario de Métodos de estudio ASI (versión revisada por Entwistle, 1992) al principio del curso y al final.

Los resultados de este estudio indicaron que el programa de formación produjo un cambio conceptual significativo en dos tercios de la muestra del grupo. De los nueve profesores que comenzaron con un concepto bajo del nivel de enseñanza, seis de ellos (66%) mostraron cambios positivos en sus concepciones de enseñanza después del programa. Asimismo, todos los profesores cuyas concepciones cambiaron recibieron mejores evaluaciones en sus prácticas de enseñanza según la percepción de los estudiantes al año académico siguiente, mientras que ninguno de los que no cambiaron sus percepciones mostraron mejoras en la calificación de los estudiantes. La investigación también evidenció un impacto positivo en los enfoques de estudio de los estudiantes para la mitad de los profesores que cambiaron sus concepciones de enseñanza.

Por su parte, Hewson, Copeland y Fishleder (2001) examinaron los resultados de la encuesta de evaluación de la enseñanza administrada a los estudiantes con un intervalo de seis meses, los cuales arrojaron una mejora significativa en 2 de 15 competencias pedagógicas en los profesores que cursaron el programa de formación. El trabajo de Skeff *et al.* (1998), también constituye un ejemplo de evaluación en esta dimensión. En este trabajo, los autores observaron en el post- test una valoración de los estudiantes significativamente mayor respecto a la calidad de docencia y la calidad del programa de estudio de profesores que recibieron formación.

Desde una metodología cualitativa, 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, destacando positivamente los cursos dictados por los docente que participaron (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 *et al.*, (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 persiguen evaluar los efectos de la formación, en las manera de pensar y las prácticas de los docentes. Cabe destacar que para recoger la opinión de los estudiantes se utilizó el Student Course Experience Questionnaire (SCEQ) desarrollado a partir del CEQ (Ramsden, 1991; Wilson, Lizzio y Ramsden, 1997) y una escala de satisfacción general OSI.

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 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 que para quienes 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 efectos del programa de desarrollo docente, el conjunto de evidencias entregan resultados contundentes sobre su efecto positivo.

A pesar que los resultados reportados por la mayoría de estos estudios conllevan conclusiones que avalan en gran medida el desarrollo y proliferación de los programas mencionados, en Chile existe una relativa ausencia de investigaciones que den cuenta, en alguno de los niveles de análisis mencionados, del impacto de las iniciativas de formación docente (González *et al.*, 2011), dificultando con ello la posibilidad de tomar decisiones respecto al diseño de las estrategias de mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria.

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. Al respecto, es importante destacar que en este tipo de estudios, el cuestionamiento sobre los diseños metodológicos utilizados es aún mayor respecto de los estudios de impacto en docentes. Lo anterior, debido a que el impacto en los estudiantes constituye un efecto “indirecto” desde un punto de vista metodológico, ya que no son los participantes de los programas formativos, aun cuando la mejora de su aprendizaje sea el propósito final de los mismos. En este sentido, los estudios deberían considerar que el efecto de la formación docente se verá mediado por factores propios de los estudiantes y del contexto de aprendizaje, tal como se plantea desde el Modelo 3P, algo que no se observa tan claramente en los ejemplos revisados

Por otra parte, a pesar que la mayoría de las investigaciones, con los respectivos resguardos metodológicos señalados, 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, las aproximaciones internacionales servirán como un punto de inicio clave para el desarrollo de investigaciones locales en el tema, las cuales permitan elaborar juicios respecto de la calidad de los programas de formación que se están

desarrollando en nuestro país, considerando las tres dimensiones propuestas: el impacto en los profesores, el impacto en la institución, pero por sobre todo, el impacto en los estudiantes y su proceso de aprendizaje, que es el propósito del modelo que se presenta a continuación.

## **4.2 Modelo para el estudio del impacto de la formación docente en los estudiantes**

A partir de la evidencia presentada en la sección previa, el presente trabajo se planteó como objetivo analizar el impacto que tiene la formación docente, analizada a nivel de presagio de acuerdo al modelo 3P, en las experiencias de aprendizaje y las orientaciones hacia el aprendizaje de los estudiantes. Esto, considerando otras variables de los ejes de presagio y proceso como moderadoras de estos efectos, tal como se hizo en el capítulo 3 para intentar aislar el efecto de la formación en los docentes.

El contexto de investigación es el mismo que se comentó en el capítulo 3 del presente trabajo. El Diplomado en Docencia Universitaria (DDU) de la Universidad de Santiago de Chile nació el año 2009 con el objetivo de mejorar las prácticas educativas de los docentes que forman parte de su plantel. El año 2011 se hizo un ajuste de sus contenidos, generando el programa que estuvo vigente hasta 2014, año en el que se recogieron los datos del presente estudio. El programa se orienta a promover la reflexión crítica del docente sobre su práctica, junto con el desarrollo de estrategias y herramientas que le permitan orientar su enseñanza con foco en el aprendizaje de sus estudiantes. Hasta la fecha en la que se realizó la recolección de información, participaron del programa un total de 509 profesores, los cuales han finalizado con éxito parte o la totalidad de sus cuatro módulos.

En una primera etapa, los docentes participan de los módulos focalizados en la planificación curricular de sus asignaturas y en la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, para luego pasar a los módulos que profundizan en la integración de tecnologías en su enseñanza y en la reflexión didáctica sobre

su propia práctica. Así, completan un total de 170 horas de trabajo presencial. El programa está pensado para ser cursado en uno o dos años dependiendo del tiempo de dedicación que le pueda otorgar cada participante.

La metodología de enseñanza y la evaluación, buscan ser reflejo de lo que se enseña en el propio programa. De esta forma, se privilegian estrategias de carácter práctico, que permitan a los participantes asociar su experiencia formativa con la docencia que realizan en sus propias asignaturas. La participación en este programa es de carácter voluntario para todos los profesores de la Universidad, salvo para aquellos que se han incorporado al cuerpo regular de la institución a contar de 2009, quienes tienen un compromiso contractual para cursarlo.

### **Modelo Ampliado para la Evaluación de Impacto**

Al incorporar la perspectiva de los estudiantes, se avanza hacia la utilización de múltiples fuentes de información en la evaluación del impacto de la formación en docencia universitaria sobre la enseñanza y el aprendizaje en conjunto. En este sentido, un grupo de evidencias puede entregar información mucho más completa y válida sobre el impacto de la formación docente (Chalmers y Gardine, 2015). No obstante, si bien esta idea de multiplicar las fuentes de información para la toma de decisiones resulta provocativo, es necesario plantear que su utilización por separado también resulta insuficiente, en la medida que los fenómenos educativos son de naturaleza compleja y jerárquica, y los análisis debiesen tener en cuenta que los diferentes elementos interactúan entre sí en niveles diversos (Bock, 2014). Dicho de otra forma, resulta indispensable considerar la naturaleza interrelacionada y multinivel de los atributos evaluados, considerando no sólo a los docentes o los estudiantes, sino también al conjunto de estudiantes organizados en cursos y las relaciones entre enseñanza y aprendizaje cuando se busca evaluar el impacto de la formación en docencia.

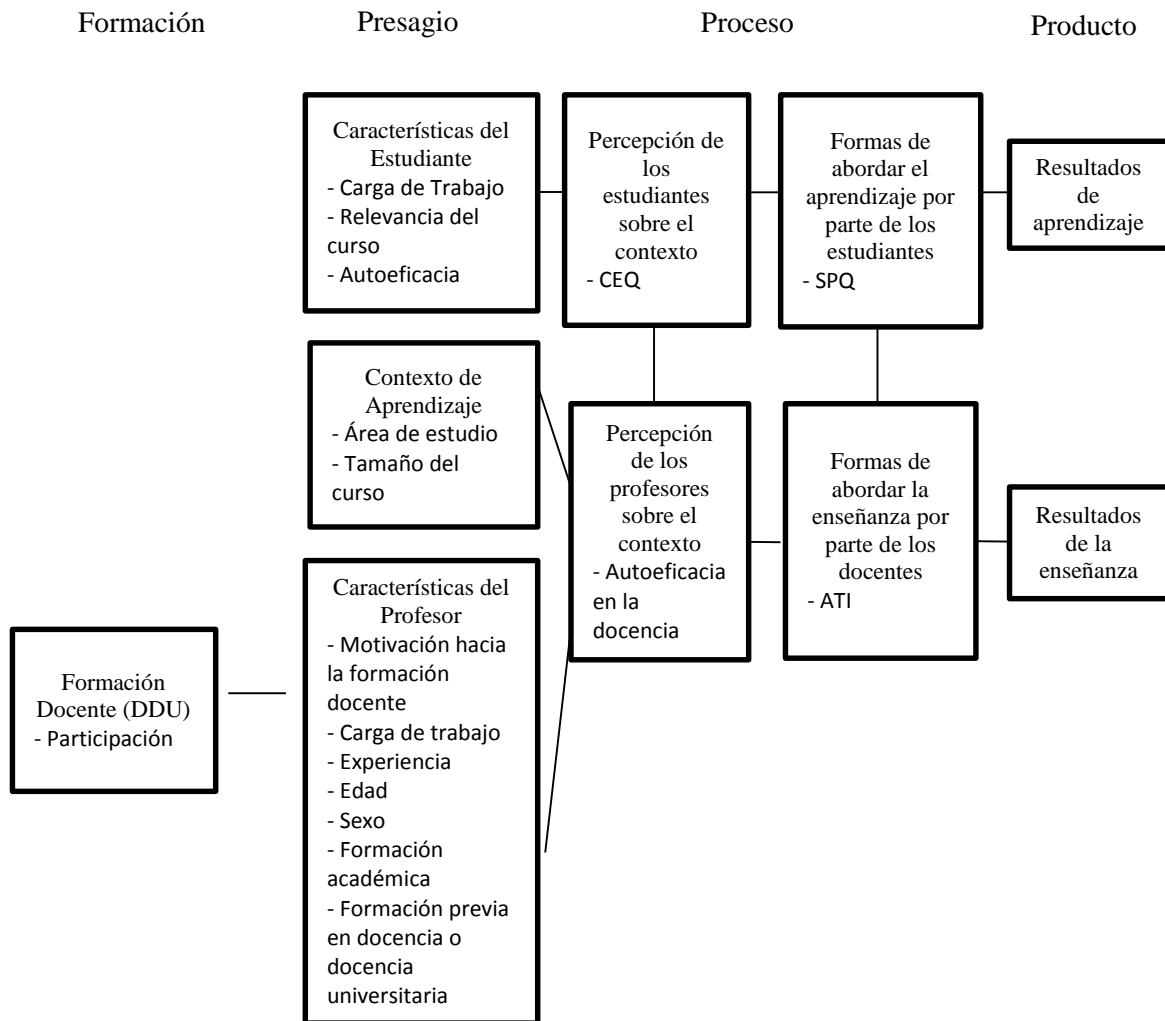


Algunos estudios han considerado esta distribución jerárquica de los atributos para analizar sus datos, y han justificado la utilización de este tipo de estrategias en el supuesto que las características de los estudiantes podrían alterar la interpretación del impacto de los programas de desarrollo docente (Stes, De Maeyer, Gijbels y Van Petegem, 2012a; Stes *et al.*, 2012b; Stes *et al.*, 2013). Los resultados obtenidos por algunos de estos estudios muestran que la formación tiene efectos limitados o nulos sobre los enfoques de aprendizaje (Stes *et al.*, 2013), los resultados de aprendizaje (Stes *et al.*, 2012a) y las experiencias de aprendizaje (Stes *et al.*, 2012b).

Estos resultados difieren de aquellos reportados por otros equipos de investigadores, como por ejemplo Gibbs y Coffey (2004). Sin embargo, los autores plantean que estas discrepancias podrían ser explicadas por tres razones. En primer lugar, podría requerirse un mayor tiempo para observar cambios en las variables que se analizan, ya que los profesores podrían requerir un intervalo más amplio para poner en práctica los conocimientos y habilidades desarrolladas durante la formación. En segundo lugar, por considerar participantes voluntarios en estos estudios, los docentes tendrían una motivación directa por mejorar su enseñanza, ya sean del grupo control o del grupo experimental, y eso podría igualar las puntuaciones. Finalmente, los participantes que fueron seleccionados fueron relativamente pocos, por lo que los resultados, derivados de un análisis cuantitativo, podrían apuntar en la dirección equivocada debido al bajo tamaño muestral (Stes *et al.*, 2012a; Stes *et al.*, 2012b; Stes *et al.*, 2013).

Todo lo anterior plantea la necesidad de abordar el impacto que tiene la formación docente en los enfoques de enseñanza de los profesores y en las orientaciones hacia el aprendizaje y las experiencias de aprendizaje de sus respectivos estudiantes, a través de una metodología multinivel. Para llevar a cabo esto, en el presente estudio se operacionalizó el modelo 3P a partir de la consideración de las interacciones que se muestran en la figura 4.1:

Figura 4.1: Modelo 3P Operacionalizado



Fuente: Operacionalización formulada a partir del modelo propuesto por Prosser y Trigwell (2006, p. 406).

Las variables de presagio se organizaron en torno al contexto de aprendizaje, las características del profesor y las características de los estudiantes. En el contexto de aprendizaje se incluyó el área de estudios en que el docente hace clases. Respecto a las características del profesor, se incluyeron variables sociodemográficas y académicas (e.g. sexo, edad, formación académica) y variables laborales (e.g. modalidad de trabajo, experiencia). En las características de los estudiantes, se consideraron variables como carga de trabajo, relevancia del curso y autoeficacia (Richardson, 2006).

Estas variables de presagio interactúan con las percepciones del contexto de los docentes y estudiantes, los enfoques de enseñanza y las orientaciones hacia el aprendizaje, además de las variables del eje de productos. Y aquí es donde se propone la diferencia entre el modelo ampliado y el modelo presentado en el capítulo 3. En el caso de las percepciones de contexto de los docentes, se incluyó la variable de autoeficacia. Para indagar el contexto de los estudiantes, se evaluó la experiencia de aprendizaje a través del Course Experience Questionnaire (CEQ). En el caso de los enfoques de enseñanza y las orientaciones hacia el aprendizaje, se midieron directamente mediante el Approaches to Teaching Inventory (ATI) y el Study Process Questionnaire (SPQ), respectivamente. Las variables de producto no fueron consideradas, debido a la dificultad para establecer alineamientos constructivos entre los resultados de aprendizaje y las estrategias pedagógicas de los profesores (Biggs, 1999). Finalmente, la formación docente fue evaluada a través de la participación, en diferentes modalidades, en el Diplomado en Docencia Universitaria (DDU) implementado por la Unidad de Innovación Educativa (UNIE) de la Universidad de Santiago de Chile.

### *Diseño de la evaluación*

Siguiendo el modelo del estudio expuesto en el capítulo 3, el presente trabajo usó un enfoque cuantitativo y supuso un diseño cuasi-experimental con dos grupos, de alcance descriptivo-relacional (Neuman, 2006). Así, no se manipularon las variables involucradas en el estudio de forma intencionada, sino que se observaron tal como se dan en su contexto natural en un momento determinado de tiempo. Al igual que en el caso anterior, el diseño es de alcance transversal, es decir, corresponde a una mirada dada en un contexto y tiempo específico.

Al igual que con el diseño de impacto en los docentes, con esta propuesta se busca superar las debilidades presentes en las investigaciones revisadas en el primer apartado de este capítulo, como por ejemplo, el escaso control de

variables y la inexistencia de un grupo de control de referencia constituido a partir de un método riguroso. Además, se busca considerar el efecto anidado de la formación en los estudiantes, es decir, que los análisis incluyan la dimensión del contexto de asignatura donde se realiza el levantamiento de la información, en lugar de tomar de manera conjunto los resultados generales, como se hizo en el estudio de Gibbs y Coffey (2004), por ejemplo. A su vez, este diseño busca poder generar información relevante sobre el impacto de un programa que no fue diseñado desde un inicio con su respectivo modelo de evaluación y cuenta con un gran número de docentes capacitados.

### *Participantes*

Las poblaciones consideradas en este estudio fueron todos los docentes de la Universidad de Santiago de Chile, por una parte, y todos los estudiantes de la misma casa de estudios, por otra. De estos grupos se extrajeron dos muestras. Se seleccionó a 41 docentes con y sin formación y 686 estudiantes, respectivamente, quienes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico en base a criterios de selección predefinidos (Neuman, 2006). El 56% de los profesores correspondió a hombres, mientras que sólo el 44% fueron mujeres. Además, la media de edad de este grupo fue de 48.7 años (DS = 13.11). Por su parte, en el caso de los estudiantes un 52.7% de la muestra correspondieron a hombres, y el 47.3% fueron mujeres. La media de edad fue de 21.99 años (DS = 3.569).

### *Instrumentos<sup>3</sup>*

Para recolectar la información de los docentes se utilizaron tanto el ATI como una encuesta de variables contextuales, descritos en detalle en el capítulo 3. Por su parte, para los estudiantes se utilizaron el SPQ, el CEQ y también se incluyó

---

<sup>3</sup> Al final del documento se incluye un anexo metodológico, donde se adjuntan los cuestionarios utilizados para docentes y estudiantes, junto con una explicación de los procesos de validación a los que fueron sometidos.

una encuesta de variables contextuales. Estos instrumentos para estudiantes son detallados a continuación.

*Study Process Questionnaire (SPQ)*: Corresponde a una escala tipo Likert compuesta por 20 reactivos agrupados en dos dimensiones (Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo) de 10 ítems cada una. Ante cada ítem, el participante debe responder respecto a la frecuencia en que se produce la aseveración, situándose en un continuo cuyo rango va desde 1 (“Nunca o casi nunca”) hasta 5 (“Siempre o casi siempre”). Su forma de análisis es parecida a la del ATI, en la medida que los puntajes obtenidos se interpretan a nivel individual o grupal, y en la presente investigación se contextualizó de la misma forma, utilizando como referencia un curso particular.

*Course Experience Questionnaire (CEQ)*: Corresponde a un conjunto de escalas tipo Likert que funcionan como indicadores de la calidad de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes. Si bien tanto el CEQ original como las versiones posteriores incluyen un número mayor de escalas, para la presente investigación se consideró pertinente utilizar solamente cuatro, las cuales se ajustaban a la diversidad de los cursos evaluados. Las escalas fueron Buena Docencia (compuesta por 6 reactivos), Metas y Objetivos Claros (compuesta por 4 reactivos), Evaluación Apropiaada (compuesta por 3 reactivos) y Carga de Trabajo apropiada (compuesta por 4 reactivos). Para la interpretación de sus datos, se calculan los promedios de los puntajes obtenidos en cada escala.

*Encuesta de variables contextuales para estudiantes*: En el caso de los estudiantes, se integró a los cuestionarios un conjunto de variables declarativas mediante preguntas construidas por el equipo de investigación. Estas variables fueron autoeficacia en los estudios, relevancia personal del curso, tener otras responsabilidades además de los estudios, sexo y edad.

## *Procedimiento*

Los instrumentos fueron contruidos y/o adaptados para su uso dentro del contexto chileno. Mediante la selección de expertos cualificados se aseguró que el proceso de adaptación tuviese en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales del contexto, considerando directrices técnicas y metodológicas sugeridas a nivel internacional (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013). Asimismo, el proceso de validación se llevó a cabo mediante una evaluación psicométrica de las escalas, a partir de la evaluación de ajuste de los modelos teóricos correspondientes, el cálculo de correlaciones entre las puntuaciones de los cuestionarios y la evaluación de la fiabilidad. Específicamente, se concluyó que los instrumentos obtuvieron índices adecuados de ajuste para los modelos teóricos contrastados, correlaciones significativas entre las escalas, que oscilaron entre .081 y .642, y coeficientes de fiabilidad adecuado para los criterios establecidos en la literatura especializada (Zinbarg, Revelle, Yovel y Li, 2005). En definitiva, los resultados fueron satisfactorios y arrojaron evidencia sobre la validez y la confiabilidad del uso de los instrumentos.

Posteriormente, tanto a nivel de docentes como de estudiantes los instrumentos fueron administrados en la sala de clases. La aplicación se realizó en forma individual y autoadministrada, en base a un protocolo estandarizado y con un investigador presente, quien comunicó verbalmente y por escrito a los participantes los objetivos del estudio y recalcó que la participación era voluntaria y anónima.

## *Análisis*

Los análisis se realizaron con el software STATA/SE v.12. En primer lugar, se ejecutó una descripción estadística de las variables incluidas. Luego, para evaluar el impacto de las variables de presagio y de proceso en el aprendizaje de los estudiantes, se decidió realizar regresiones jerárquicas multinivel. Este

tipo de análisis permite examinar las relaciones entre las variables seleccionadas, considerando su naturaleza anidada (Kline, 2010), y tal como se ha mencionado previamente constituye una herramienta poco utilizada en la literatura especializada para indagar sobre formación docente (Stes *et al.*, 2012a; Stes *et al.*, 2012b; Stes *et al.*, 2013). Paralelamente, la característica jerárquica de los datos (en dos niveles: profesor y estudiantes) hizo necesario un enfoque de estas propiedades, ya que era altamente probable que las observaciones a nivel de curso estuviesen relacionadas.

Se estimaron seis modelos multinivel para las escalas de los instrumentos SPQ y CEQ aplicados a estudiantes. En el primer nivel se ubicó a los estudiantes, mientras en el segundo nivel se ubicó a los cursos y docentes que los agrupan. Se utilizaron todas las variables de presagio y proceso como variables independientes en los modelos multinivel de intercepto aleatorio y pendiente fija estimados a través del método de máxima verosimilitud (Fielding y Goldstein, 2006).

Los modelos analizados fueron:

$$SPQ_{ij} = \beta_{00} + \beta_{10} \cdot CEQ_{ij} + \beta_{20} \cdot S_{ij} + \beta_{30} \cdot F_j + \beta_{40} \cdot ATI_j + \beta_{50} \cdot X_j + \beta_{60} \cdot I_j + u_{0j} + \epsilon_{ij}$$

$$CEQ_{ij} = \delta_{00} + \delta_{10} \cdot SPQ_{ij} + \delta_{20} \cdot S_{ij} + \delta_{30} \cdot F_j + \delta_{40} \cdot ATI_j + \delta_{50} \cdot X_j + \delta_{60} \cdot I_j + v_{0j} + \epsilon_{ij}$$

donde  $SPQ_{ij}$  correspondió a las orientaciones hacia el aprendizaje del estudiante  $i$  en el curso  $j$ , e incluyó sus dos escalas: aprendizaje superficial y aprendizaje profundo;  $CEQ_{ij}$  correspondió a experiencias de aprendizaje del estudiante  $i$  en el curso  $j$  e incluyó las cuatro escalas de ese instrumento;  $S_{ij}$  correspondió al vector de características del estudiante  $i$  en el curso  $j$ , y donde se incluyó la escala de autoeficacia, la relevancia del curso, la carga de trabajo, el sexo y la edad;  $F_j$  indicó si el docente del curso  $j$  completó el Diplomado en Docencia Universitaria;  $ATI_j$  se relacionó con las orientaciones a la enseñanza del docente del curso  $j$  e incluyó sus dos escalas;  $X_j$  correspondió al vector de características del docente y del contexto de aprendizaje  $j$ , en que se incluyó la autoeficacia

docente, la motivación hacia la formación docente, la formación previa en docencia o docencia universitaria, el sexo, la edad, el área de estudios y el tamaño del curso;  $I_j$  correspondió al vector que incluyó efectos de interacción de la formación docente (participación en el DDU) con las escalas de ATI y con variables de autoeficacia docente y motivación hacia la formación en docencia;  $u_{0j}$  y  $v_{0j}$  correspondieron a componentes aleatorios como por ejemplo promedio de cada curso; y  $\epsilon_{ij}$  y  $\varepsilon_{ij}$  correspondieron a componentes aleatorios, como promedio de cada caso o errores.

### **4.3 Implementación del modelo: resultados y proyecciones**

En este apartado, al igual que en el capítulo 3, se analizarán los resultados de la implementación del modelo de evaluación en el Diplomado en Docencia Universitaria, específicamente en la orientación hacia el aprendizaje y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Además se evaluarán las proyecciones y el potencial de transferencia del modelo a otros contextos similares.

#### *Impacto del DDU en las orientaciones hacia el aprendizaje*

Para evaluar el impacto del DDU sobre las orientaciones de aprendizaje de los estudiantes, se calculó una regresión lineal robusta a través del método de Máxima Verosimilitud (Fielding y Goldstein, 2006) que permitió identificar la contribución con que cada variable, en cada nivel, aportaba a las escalas del SPQ. De esta forma, se construyeron dos modelos, uno para cada escala (Aprendizaje Profundo y Superficial). Los modelos completos están resumidos en la tabla 4.1:



Tabla 4.1: Coeficientes de regresión lineal multinivel estandarizados para escalas que componen el SPQ.

	$\beta$ (SPQ Profundo)	$\beta$ (SPQ Superficial)
<b>Efectos Fijos</b>		
<b>Nivel 1</b>		
CEQ Buena Docencia	.2912*	-.1175*
CEQ Metas y Objetivos Claros	.0799*	.0227
CEQ Evaluación Apropriada	-.0352	-.2946*
CEQ Carga de Trabajo Apropriada	-.0285	-.0295
Autoeficacia del estudiante	.0740*	-.0476*
Importancia curso en el semestre	.1173*	-.0544
Importancia personal del curso	.3103*	-.2969*
Cuida hijo(a)	.1204*	-.0311
Dedicación exclusiva a los estudios	-.0061	-.0608
Estudiante mujer	.0953*	-1.908*
Edad del estudiante	.0121*	-.0061
<b>Nivel 2</b>		
Completa DDU	2.3947*	-3.3571*
ATI CCCE	.0443	-.0157
ATI TIPC	.0471	-0.454*
Confianza conocimiento materia	-.0614	.0478
Confianza estudiantes aprenderán	.0049	-.0079)
Confianza conocimientos pedagógicos	-.0339	.0686
Motivación a mejorar habilidades docentes	-.0797	.0284
Pregrado en Educación	-.3399*	.1137
Posgrado en Educación	.4741*	-.3505*
Sin formación previa en docencia universitaria	.0304	-.1104
Profesor Mujer	-.0649	-.0566
Edad profesor	-.0021	-.0048*
Curso Área Arte y Humanidades	.1423	-.1227*
Tamaño del Curso	-.0024	.0009
<b>Efectos Aleatorios</b>		
Varianza dentro de cursos	.0738	.0450*
Varianza residual	.4380	.4430*
<b>N</b>	635	635
<b>Cursos</b>	40	40
<b>Log pseudolikelihood</b>	-384.08	-387.08

**Nota:** \*:  $p < .05$ . Modelos fueron calculados con constante, pero se omite en los resultados. También se omitieron los errores estándar robustos.

En primer lugar, resulta interesante constatar que los docentes que completaron el DDU lograron que sus estudiantes utilizaran en mayor medida estrategias profundas y disminuyeran el uso de estrategias superficiales ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = 2.3947, p > .05$ ;  $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -3.3571, p > .05$ ). Además, los resultados apuntan a que completar el programa de formación docente tiene un mayor peso que otras variables al momento de predecir los puntajes de las escalas de SPQ.

En segundo lugar, las diferentes escalas de experiencia de aprendizaje también permitieron predecir los puntajes en las escalas de SPQ. De esta forma, aquellos estudiantes que utilizaron en mayor medida una orientación hacia el aprendizaje profundo tendieron a considerar una buena docencia ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = .2912, p < .05$ ) y metas y objetivos claros de parte de sus docentes ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = .0799, p < .05$ ), a la par que quienes utilizaron en mayor medida estrategias de aprendizaje superficial tendieron a identificar una docencia de menor calidad ( $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -.1175, p < .05$ ) y evaluaciones no apropiadas ( $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -.2946, p < .05$ ).

Finalmente, al analizar el impacto que las demás variables de los modelos multinivel tuvieron sobre las escalas del SPQ se pudo observar una serie de relaciones que destacaron por sobre las demás. En el caso de las variables en el nivel de los estudiantes, resultó relevante el rol de algunas variables de presagio como el sexo ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = .0953, p < .05$ ;  $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -.1908, p < .05$ ), autoeficacia ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = .0740, p < .05$ ;  $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -.0476, p < .05$ ), y edad ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = .0121, p < .05$ ). En el caso de los docentes, las variables que tuvieron impacto fueron la formación de postgrado ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = .4741, p < .05$ ;  $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -.3505, p < .05$ ) y la edad ( $\beta(\text{SPQ Superficial}) = -.0048, p < .05$ ). También destacó que aquellos docentes con título de profesor(a) de enseñanza primaria o secundaria, pero sin formación específica en docencia universitaria, propiciaron en sus estudiantes una menor orientación hacia el aprendizaje profundo ( $\beta(\text{SPQ Profundo}) = -.3399, p < .05$ ).

### *Impacto del DDU en las experiencias de aprendizaje*

En el caso de la evaluación del impacto del DDU sobre las experiencias de aprendizaje, se construyeron cuatro modelos, uno para cada escala (Buena Docencia, Metas y Objetivos Claros, Evaluación Apropriada y Carga de Trabajo Apropriada). Los modelos completos se observan de forma resumida en la tabla 4.2.

De estos resultados, se desprende que completar la formación docente no se relaciona con ninguna de las escalas del CEQ. En otras palabras, completar el DDU no parece tener un impacto estadísticamente significativo sobre la buena docencia ( $\beta(\text{CEQ Buena Docencia}) = -2.0447$ ;  $p > .05$ ), las metas y objetivos claros ( $\beta(\text{CEQ Metas y Objetivos Claros}) = -1.927$ ;  $p > .05$ ), la evaluación apropiada ( $\beta(\text{CEQ Evaluación Apropriada}) = -2.4381$ ;  $p > .05$ ) o la carga de trabajo apropiada ( $\beta(\text{CEQ Carga de Trabajo Apropriada}) = -1.803$ ;  $p > .05$ ).

Por otra parte, las diferentes escalas de orientaciones hacia el aprendizaje también permitieron predecir los puntajes de CEQ. Así, puntajes altos en la escala de orientación profunda permitieron predecir valores altos en las escalas de buena docencia ( $\beta(\text{CEQ Buena Docencia}) = -.4327$ ;  $p < .05$ ) y metas y objetivos claros ( $\beta(\text{CEQ Metas y Objetivos Claros}) = .3046$ ;  $p < .05$ ), mientras que una mayor orientación superficial permitió predecir una evaluación menos apropiada ( $\beta(\text{CEQ Evaluación Apropriada}) = -.7493$ ;  $p < .05$ ) y carga de trabajo apropiada ( $\beta(\text{CEQ Carga de Trabajo Apropriada}) = -.143$ ;  $p < .05$ ). Conviene destacar que se encontró una relación inversamente proporcional entre la escala de orientación profunda y evaluación apropiada ( $\beta(\text{CEQ Evaluación Apropriada}) = -.2876$ ;  $p < .05$ ), lo que indica que quienes tienden a usar estrategias de aprendizaje profundo, suelen considerar una evaluación poco apropiada.

Tabla 4.2: Coeficientes de regresión lineal multinivel estandarizados para escalas que componen el CEQ.

	$\beta$ (CEQ Buena Docencia)	$\beta$ (CEQ Metas y Objetivos Claros)	$\beta$ (CEQ Evaluación Apropiaada)	$\beta$ (CEQ Carga de Trabajo Apropiaada)
<b>Efectos Fijos</b>				
<b>Nivel 1</b>				
SPQ Profundo	.4327*	.3046*	-.2876*	.0148
SPQ Superficial	-.0653	-.0328	-.7493*	-.143*
Autoeficacia del estudiante	.0316	.0843*	.017	.093*
Importancia curso en el semestre	-.0225	-.0913	.1964*	-.3007*
Importancia personal del curso	.102	.1385*	.1041	.0724
Cuida hijo(a)	-.1124	-.0614	-.0711	.0552
Dedicación exclusiva a los estudios	.0175	.0637	.0163	.0183
Estudiante mujer	-.0553	.0029	-.0015	-.0244
Edad del estudiante	.002	-.0011	-.0088	-.0012
<b>Nivel 2</b>				
Completa DDU	-2.0447	-1.927	-2.4381	-1.803
ATI CCCE	.378	-.0989	.2319	.472
ATI TIPC	-.0858	-.1413	-.3225*	-.1879
Confianza conocimiento materia	-.1	-.0294	-.0004	-.1008
Confianza estudiantes aprenderán	0	.087	-.0767	.1067
Confianza conocimientos pedagógicos	.2057	.0973	.2902*	-.0197
Motivación a mejorar habilidades docentes	-.4932*	-.2074	-.34*	-.5402*
Pregrado en Educación	-.3302	.0851	-.2195	-.7522
Posgrado en Educación	.2737	-.052	-.075	.5208
Sin formación previa en docencia universitaria	-.1117	-.3093	.0437	-.2003
Profesor Mujer	.1926	-.0125	-.0858	.0774
Edad profesor	-.0035	-.0008	-.0115*	-.0013
Curso Área Arte y Humanidades	.0939	.0313	.2427	.1286
Tamaño del Curso	-.0133*	-.0049	-.005	-.02*
<b>Efectos Aleatorios</b>				
Varianza dentro de cursos	.2609*	.1432*	.1505*	.3123*
Varianza residual	.5283*	.5452*	.6093*	.6268*
<b>N</b>	635	635	635	635
<b>Cursos</b>	40	40	40	40
<b>Log pseudolikelihood</b>	-526.26	-530.10	-599.51	-635.15

**Nota:** \*:  $p < .05$ . Modelos fueron calculados con constante, pero se omite en los resultados. También se omitieron los errores estándar robustos.

Dentro de las variables de presagio que tuvieron un peso estadísticamente significativo sobre las escalas del CEQ se encontró la motivación a mejorar las habilidades docentes ( $\beta(\text{CEQ Buena Docencia}) = -.4932$ ;  $p < .05$ ;  $\beta(\text{CEQ Evaluación Apropiaada}) = -.34$ ;  $p < .05$ ;  $\beta(\text{CEQ Carga de Trabajo Apropiaada}) = -.5402$ ;  $p < .05$ ), la importancia del curso en el semestre ( $\beta(\text{CEQ Evaluación Apropiaada}) = .1964$ ;  $p < .05$ ;  $\beta(\text{CEQ Carga de Trabajo Apropiaada}) = -.3007$ ;  $p < .05$ ), el tamaño del curso ( $\beta(\text{CEQ Buena Docencia}) = -.0133$ ;  $p < .05$ ;  $\beta(\text{CEQ Carga de Trabajo Apropiaada}) = -.02$ ;  $p < .05$ ) y la autoeficacia del estudiante ( $\beta(\text{CEQ Metas y Objetivos Claros}) = .0843$ ;  $p < .05$ ;  $\beta(\text{CEQ Carga de Trabajo Apropiaada}) = .093$ ;  $p < .05$ ). La edad del profesor también tuvo un efecto predictor significativo ( $\beta(\text{CEQ Evaluación Apropiaada}) = -.0115$ ;  $p < .05$ ).

### *Discusión de los resultados y proyecciones*

El objetivo del presente capítulo ha sido analizar el impacto que tiene la formación docente, analizada a nivel de presagio, en las orientaciones hacia el aprendizaje y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, considerando un conjunto de variables del modelo 3P como moderadoras de estos efectos. Se buscaba aislar el efecto de la formación a partir de un análisis multinivel y la naturaleza anidad de los datos provenientes de los estudiantes, que como se explicó, considera los efectos a nivel de cada curso evaluado.

Sobre las orientaciones de aprendizaje, los resultados obtenidos apuntan a un efecto positivo y directo de la formación docente, es decir, que aquellos docentes que completan el programa consiguen que sus estudiantes utilicen en mayor medida estrategias profundas y disminuyan el uso de estrategias superficiales. Estos resultados son consistentes con aquellos reportados en algunos estudios previos que han utilizado herramientas de análisis de un solo nivel jerárquico (Gibbs y Coffey, 2004; Trigwell *et al.*, 2012), pero son diferentes de otros resultados obtenidos en investigaciones que han conducido análisis multinivel (Stes *et al.*, 2013). Sin embargo, en este último caso es necesario considerar que los propios autores de este último estudio reconocen dentro de

sus limitaciones que el bajo tamaño muestral pudiese afectar sus resultados. Asimismo, también resulta relevante mencionar que el efecto que tuvo la formación docente sobre los enfoques de aprendizaje es cuantitativamente mayor que el de otras variables de presagio y proceso incluidas en el análisis.

Por otra parte, la formación docente no produjo un impacto significativo sobre las experiencias de aprendizaje de los alumnos. De esta forma, que los docentes completen el DDU parece no tener un impacto significativo sobre la percepción que sus estudiantes tienen la docencia, las metas y objetivos de curso, la evaluación y la carga de trabajo académica. Estos resultados pueden deberse a diferentes razones. Por un lado, pudiesen ser explicados por el carácter indirecto de la relación. Al considerar un conjunto de variables de presagio y de proceso, el efecto del DDU pudiese quedar oculto ante el peso de otras variables, como por ejemplo las orientaciones hacia el aprendizaje. Por otro lado, estos resultados también podrían deberse al carácter transversal de la medición. Dicho de otra forma, los cambios producidos por la formación docente demoran un tiempo en ser puestos en práctica en las aulas (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008), lo que pudiese demorar a su vez los cambios en las percepciones de los estudiantes.

También emergen resultados interesantes al analizar el impacto de otras variables sobre las orientaciones y experiencias de aprendizaje. En esa línea, Richardson (2006) argumentó que las percepciones de los alumnos están influenciadas por diversas variables de presagio, como la edad o el sexo. Por esta razón, se considerando dentro de este estudio dichas variables como moderadoras de los efectos de la formación, además de otras tanto a nivel de estudiantes (e.g. autoeficacia de los estudiantes, importancia personal del curso o tamaño del curso) como de profesores (e.g. motivación, formación previa o área del curso). Como se pudo observar en el apartado anterior, los resultados obtenidos concuerdan con la evidencia previa (Richardson, 2006), pero también permiten ir un paso más allá, abriendo nuevas preguntas para investigaciones posteriores sobre el rol y el peso específico de otras variables de presagio que,

en conjunto con la formación, puedan tener un impacto sobre los enfoques y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Es el caso de variables tales como la formación de pre y postgrado de los docentes, la motivación para mejorar las habilidades docentes y el tamaño del curso.

Uno de los resultados más llamativos en relación a las variables de presagio se relaciona con el rol de la autoeficacia de los profesores. Investigaciones anteriores han planteado que la formación docente tendría un impacto sobre la autoeficacia (Postareff *et al.*, 2007; Postareff *et al.*, 2008), pero en el presente estudio no se reportó relación entre ésta última y las orientaciones hacia el aprendizaje asumidas por los estudiantes. Esto cobraría sentido si se hipotetiza, por ejemplo, que lo que los docentes creen sobre sí mismos no impacta directamente sobre los estudiantes, sino solo indirectamente a través de los enfoques de enseñanza asumidos por el profesor, relación que en parte se pudo observar en el estudio descrito en el capítulo anterior, pero que sin dudas es un elemento que requiere indagaciones posteriores y una mayor profundización teórica y empírica.

Ahora bien, la importancia de poder analizar el efecto de la enseñanza sobre el aprendizaje a través del modelo 3P, radica en considerar diferentes ángulos para poder alinear la formación docente ofrecida por las instituciones con los diferentes elementos que están asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, el uso de una serie de indicadores provenientes de diferentes fuentes y analizados de manera conjunta permite complejizar el alcance de los resultados obtenidos, volviéndolos más precisos y certeros. Esto abre distintas oportunidades para realizar mejoras en los programas de formación, de tal forma que éstos permitan incidir directamente en los aprendizajes, y en definitiva, en la calidad de la educación superior. Asimismo, es interesante señalar que la utilización de modelos de análisis cada vez más complejos han arrastrado la emergencia de técnicas de análisis que consideren las características jerárquicas de las variables (Kline, 2010), lo que poco a poco ha permitido a los investigadores contar con herramientas metodológicas que

permitan combinar datos de nivel individual y agregado, como es el caso de la presente investigación. Sin embargo, aún son pocos los estudios previos que han reportado resultados analizados a partir de técnicas multinivel (Stes *et al.*, 2013), por lo que la presente experiencia permite avanzar en la complejidad del análisis de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, si bien la presente investigación muestra que el DDU tiene un impacto significativo sobre el enfoque de aprendizaje que asumen los estudiantes, una posible ruta para las exploraciones posteriores es la indagación cualitativa de estos resultados, que permita explicar cómo se produce este impacto y cómo los participantes y su entorno lo significan y reconstruyen. Este aspecto será retomado en el siguiente capítulo, donde se avanzará en orientaciones para la implementación y evaluación de programas de formación en docencia universitaria, que se desprenden de la investigación especializada que ha sido revisada y de la implementación de estos modelos presentados en los capítulos 3 y 4.



## **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 Universitaria<sup>4</sup>*

<b>Nombre Curso (1)</b>	Enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario: sus propósitos y métodos.	
<b>Resultados de aprendizaje generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar su propio contexto de enseñanza y aprendizaje desde un posicionamiento teórico fundamentado y coherente con los lineamientos del Modelo Educativo Institucional.</li> <li>- 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.</li> </ul>	
	<b>Resultados de aprendizaje específicos</b>	<b>Unidades temáticas</b>
	Evaluar el contexto de la enseñanza universitaria en la actualidad y el posicionamiento asumido por la institución a través de su modelo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto actual de la docencia universitaria, características, demandas y desafíos.</li> <li>- Modelo Educativo Institucional.</li> </ul>
	Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde distintas perspectivas teóricas, asumiendo un posicionamiento respecto de la forma de abordar su propia docencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principios que sustentan el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.</li> <li>- Perspectiva interactiva del análisis de la enseñanza y aprendizaje universitario. Modelo 3P y alineación constructiva.</li> <li>- Perspectiva sociocultural del análisis de la enseñanza y aprendizaje universitario.</li> </ul>

<sup>4</sup> 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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepciones docentes, expectativas y teorías implícitas.</li> <li>- Orientaciones para el análisis de la práctica educativa.</li> </ul>
	Evaluar los propósitos formativos de su asignatura, considerando perspectivas disciplinares y curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel macrocurricular: MEI, perfil de egreso, estructura curricular.</li> <li>- Nivel microcurricular: resultados de aprendizaje, tópicos generativos y construcción de redes semánticas.</li> </ul>
	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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taxonomías de resultados de aprendizaje.</li> <li>- Elaboración y fundamentación de Resultados de Aprendizaje para su asignatura</li> </ul>
<b>Modalidades Pedagógicas</b>	<p>Las modalidades pedagógicas predominantes en este curso serán el estudio de casos y la realización de talleres prácticos.</p> <p>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.</p>	

	<p>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.</p> <p>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</p>
<b>Procedimientos de Evaluación</b>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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</p>

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).

<b>Nombre Curso (2)</b>	Didáctica y evaluación en la enseñanza universitaria.	
<b>Resultados de aprendizaje generales</b>	- 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.	
	<b>Resultados de aprendizaje específicos</b>	<b>Unidades temáticas</b>
	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: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias didácticas (simples y complejas).</li> <li>- Estrategias de retroalimentación efectiva.</li> <li>- Momentos didácticos.</li> <li>- Criterios de evaluación.</li> </ul>
	Diseñar una situación de evaluación de desempeño, incluyendo recursos didácticos e instrumentos de evaluación asociados.	Situaciones de evaluación de desempeño: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Validez y confiabilidad en el aula.</li> <li>- Criterios técnicos de elaboración.</li> <li>- Diseño de instrumentos de observación y desempeño (escalas, listas, rúbricas).</li> <li>- Diseño de instrumentos (tipo prueba)</li> <li>- Tipos de recursos didácticos.</li> </ul>
	Evaluar los propósitos formativos de su asignatura, considerando perspectivas disciplinares y curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel macrocurricular: MEI, perfil de egreso, estructura curricular.</li> <li>- Nivel microcurricular: resultados de aprendizaje, tópicos generativos y construcción de redes semánticas.</li> </ul>
<b>Modalidades Pedagógicas</b>	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	

	<p>que incorporen la evaluación de aprendizajes contextualizados a las realidades de los participantes.</p> <p>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.</p>
<b>Procedimientos de Evaluación</b>	<p>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.</p>

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.

<b>Nombre Curso</b>	Módulo terminal.
<b>Resultado de aprendizaje</b>	- 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.
<b>Modalidades Pedagógicas</b>	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
<b>Procedimientos de Evaluación</b>	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.

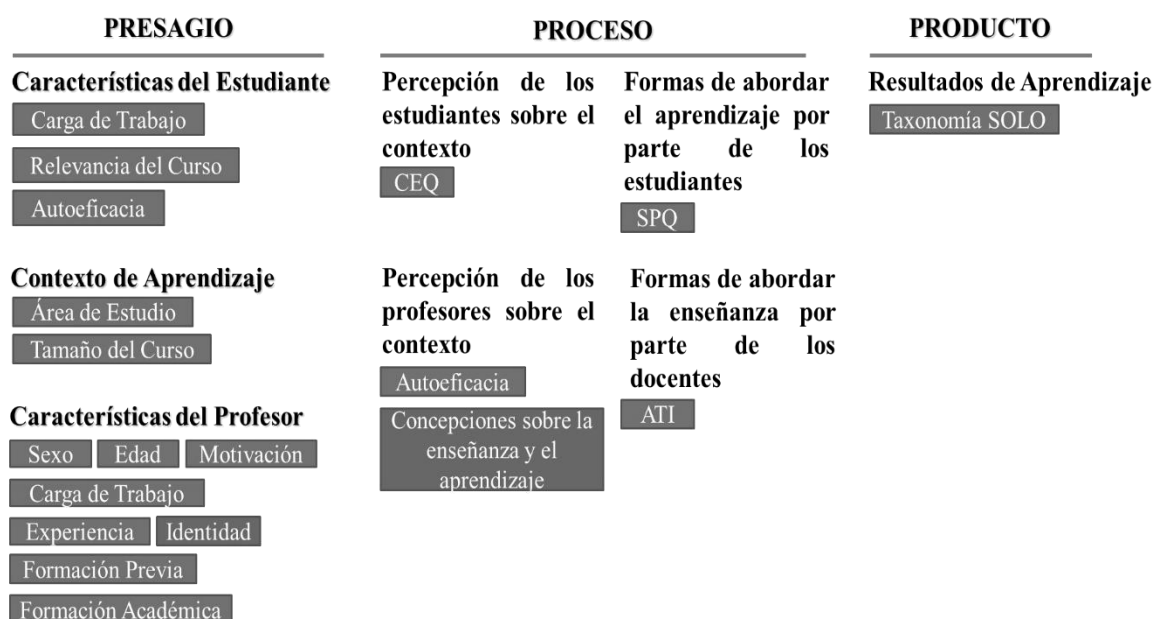
En términos generales, se pretende replicar el modelo de evaluación presentado en el capítulo 4, pero desde un enfoque mixto de diseño cuasi-experimental longitudinal. La idea consiste en analizar si la formación en docencia universitaria (operacionalizada como la participación en el DDU) tiene un impacto 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.

## Conclusiones

A lo largo de las páginas de este estudio, se ha discutido sobre la formación docente del profesorado universitario desde distintos ángulos, destacando en todos los casos, su importancia dentro de las instituciones de educación superior, si realmente se quiere avanzar en una mejora de la calidad de la formación de los estudiantes. Dentro de los aspectos en los que se ha profundizado, posiblemente el más relevante es el que alude a cómo se debe desarrollar esta formación y, respecto de ello, se ha argumentado que es necesario focalizarse en el desarrollo de un enfoque y práctica educativa centrada en el estudiante, privilegiando procesos de análisis, reflexión e innovación de la enseñanza, por sobre el aprendizaje de técnicas y procedimientos puntuales, vistos de manera aislada. Este constituye un eje central que orientó gran parte de las discusiones desde la literatura y desde la implementación del modelo de evaluación presentado.

Ahora bien, por tratarse de una conclusión, es necesario centrarse con mayor detalle en lo revisado en cada capítulo, sobre todo desde el punto de vista de aquellos elementos que no deberían quedar fuera de cualquier discusión referida a la calidad de la enseñanza universitaria. Precisamente, ese fue el principal aspecto trabajado en el capítulo 1, en el cual la idea era clarificar qué se entiende por calidad del aprendizaje y de la docencia universitaria, entendidos como los dos pilares que sustentan la importancia de la formación docente. Luego de considerar diferentes perspectivas, se optó por profundizar en la línea de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes (“Student Learning Research”), como el marco conceptual desde el cual se abordó el estudio de la docencia universitaria.

La adopción de la línea de investigación mencionada, se fundamentó en que constituye un cuerpo de conocimientos específico para el nivel de educación superior y cuenta con una amplia difusión y consenso internacional (González,

2010). Estos aspectos a su vez, coinciden con que la mayor parte de los estudios referidos al impacto de la formación en docencia universitaria a los que se tuvo acceso, han sido guiados desde este posicionamiento, siendo el modelo 3P (presagio, proceso, producto) el principal modelo teórico utilizado. Esta adopción se sustenta en que dicho modelo permite operacionalizar claramente las variables o factores que inciden en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual constituye una gran ayuda a la hora de plantearse el desafío de querer evaluar el impacto de la formación docente.

En esa misma dirección, finalizando el primer capítulo se hizo una revisión amplia de la literatura especializada, de tal manera de situar la línea de investigación sobre el estudio de la formación docente en el contexto universitario. Precisamente en este apartado, ya quedó de manifiesto que gran parte de la investigación ha sido guiada desde este mismo marco teórico, lo cual se profundizó en los capítulos 3 y 4. De esta forma, la revisión teórica y empírica realizada en el primer capítulo, sentó las bases de los modelos de evaluación que se presentaron más adelante en esos capítulos.

Sin embargo, antes de pasar directamente a ellos, en el segundo capítulo se contextualizó el estudio de la docencia universitaria a la educación superior chilena, ejercicio que fue de mucha ayuda para saber el por qué esta temática se considera relevante en la actualidad, y que a su vez, no había sido una preocupación explícita en décadas pasadas. En estas páginas, se relevó la importancia que en la actualidad ha conllevado la masificación de la matrícula de estudiantes que ingresan a la enseñanza universitaria, proceso que ha venido de la mano con una respuesta del Ministerio de Educación tendiente a fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad, principalmente a través de la acreditación de instituciones y programas. Si bien, la metodología con la que se ha implementado la acreditación ha sido ampliamente cuestionada (Lemeitre, 2015), no hay mayores dudas respecto de la relevancia de su existencia hoy en día, sobre todo porque se han asociado a ella, gran parte de los mecanismos de financiamiento subsidiados por el Estado.

En este contexto, y como respuesta a las demandas de calidad puestas sobre la mesa por los procesos de acreditación, en un escenario de masificación de la educación superior una de las principales iniciativas que han levantado las instituciones de educación superior, ha sido la creación de centros o unidades de desarrollo de la docencia. Sin embargo, existe escasa información documentada respecto de sus propósitos, funcionamiento, resultados, etc., lo que dificulta saber si efectivamente su creación ha sido una estrategia coherente como respuesta a las demandas del contexto. Solo se sabe a grandes rasgos, que son los principales encargados de diseñar e implementar programas de formación docente para los profesores de sus instituciones, razón por la cual, para poder responder a este vacío de conocimiento, se realizó un levantamiento empírico, a través de un diseño cualitativo, donde se entrevistó a los directores de 6 de estos centros de desarrollo de la docencia. En general, sus respuestas a la pauta de entrevistas fueron bastante coincidentes, por lo que no se estimó necesario profundizar con más casos.

En términos generales, se puede concluir que estos centros son de reciente data (durante la década del 2000), lo que sustenta aún más la idea de su creación como respuesta a las demandas señaladas. Por otro lado, en su totalidad los directores señalan que una de sus funciones principales es la formación en docencia de sus académicos y docentes “part time”, sin embargo, esta no sería su única función, varios de ellos adhieren funciones relacionadas con el rediseño curricular de los planes de estudio de sus carreras, las tutorías a estudiantes, entre otros. A su vez, todos declaran haber realizado al menos un ejercicio de evaluación de sus programas, sin embargo, es unánime el consenso respecto que se trata de iniciativas incipientes, sin una cuidadosa revisión de su profundidad teórica o metodológica, lo que también queda claro con el hecho que al momento de ser entrevistados, ninguno había publicado sus estudios en alguna revista científica especializada.



Con relación a las características de los programas de formación que desarrollan, todos ellos coinciden en implementar cursos de corta duración como talleres, junto con programas de mediana duración como diplomados. En cuanto a sus enfoques y contenidos, también existe mucha similitud, la mayoría corresponde a cursos de carácter instrumental centrados en el aprendizaje de técnicas específicas de enseñanza, evaluación, entre otros. Dicho enfoque ha sido fuertemente cuestionado en este trabajo, dado que se dispone de escasa evidencia de su utilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Ho *et al.*, 2001; Postareff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010). Precisamente sobre este último punto es que se sustenta una de las principales críticas que se pueden hacer respecto del nivel de desarrollo que presentan estos centros en la actualidad, ya que en general no disponen de marcos teóricos y metodológicos robustos que sustenten sus acciones.

Lo anterior, corresponde a una de las principales conclusiones que se pueden extraer de este trabajo, dado que es imprescindible que estos centros avancen en la definición de un posicionamiento teórico y metodológico claro y fundamentado, el cual les entregue herramientas que les permita innovar en las formas en que desarrollan la formación de su profesorado, en lugar de remitirse a “repetir”, con más o menos ajustes, modelos extraídos de otros contextos. A su vez, es necesario que sistematicen sus experiencias desde una mirada de investigación-evaluativa que, por una parte, les otorgue evidencia del impacto de las iniciativas que desarrollan y, que por otra, les permita generar conocimientos que los posicionen, al interior de sus instituciones, como verdaderos “*Teaching and Learning Centers*”, es decir, como unidades que innovan y construyen conocimiento entorno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus respectivos contextos, tal como ha ocurrido en otros países.

Como una primera respuesta a esa crítica, es que los capítulos 3 y 4 tienen como propósito proponer un modelo de evaluación de impacto para los programas de formación en docencia, partiendo desde la base del posicionamiento teórico y metodológico desarrollado en el primer capítulo,

complementándolo con una revisión del estado del arte realizada sobre la temática de cada capítulo en particular. De esta forma, en el capítulo 3 se comienza con la primera parte del modelo, la cual corresponde al estudio del impacto de la formación en el profesorado y su enseñanza, para luego, en el capítulo 4, ampliar este mismo modelo al estudio del impacto en los estudiantes. Finalmente, en el capítulo 5, se sugiera una tercera versión del modelo, la cual, por tratarse de una propuesta longitudinal, no fue aplicada en el contexto de este trabajo.

Dado que la propuesta corresponde a un único gran modelo, el cual, solo por efectos de espacio y especificidad temática, fue dividido entre su aplicación para docentes y para estudiantes, parece más coherente analizar sus resultados de manera conjunta. Así, es importante partir destacando que representa un claro avance respecto del estado del arte recabado, sobre todo en su apartado referido al impacto en los estudiantes, dado que existe escasa evidencia de estudios con un adecuado nivel de rigurosidad metodológica, que hayan levantado resultados relativamente contundentes en este nivel. Eso sí, también es cierto que aún presenta varios ámbitos de mejora, que en parte se esperan superar con la aplicación de la tercera versión del modelo planteado en el capítulo 5.

Ahora, respecto de los principales resultados obtenidos de su aplicación en el Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, resalta, por sobre todo, la coincidencia entre los resultados obtenidos por el grupo de docentes que finalizaron el programa hace más de un año, en ambos estudios presentados. Al respecto, es importante recordar que para el caso del impacto en docentes (capítulo 3), este fue el único grupo que obtuvo mejores puntajes en la escala de enfoque centrado en los estudiantes. A su vez, para el caso del impacto en los estudiantes (capítulo 4), fue el grupo mayoritario que participó de la muestra (además se incluyó a los docentes que habían finalizado el programa hace un año o menos) y que obtuvo resultados positivos en lograr que, en una mayor proporción, sus estudiantes privilegiaran un enfoque de

aprendizaje profundo en desmedro de un enfoque superficial. Sin dudas éste es uno de los resultados más importante del estudio, el cual sustenta además, la importancia de la duración del programa, dado que en todos estos casos, los docentes permanecieron en el programa durante al menos un año académico.

Por otra parte, la coincidencia entre estos resultados también da luces respecto de la efectividad del modelo, ya que no solo en este caso se obtuvieron datos congruentes teórica y metodológicamente, sino también, por ejemplo, en las coincidencias reportadas respecto de las escalas de orientación hacia el aprendizaje y experiencias de aprendizaje, cuyos resultados fueron coincidentes con los reportado en la literatura internacional. Al mismo tiempo, se obtuvieron resultados congruentes en ambos estudios, respecto de los docentes que tenían pregrado en educación pero no habían participado del DDU. Sobre este último punto vale la pena detenerse, ya que además de sustentar la validez del modelo de evaluación aplicado, la coincidencia en los resultados obtenidos por este mismo grupo de docentes en ambos estudios, advierte sobre la relevancia de la especificidad de la formación en docencia para el contexto universitario, ya que se reportó que la sola formación de pregrado en educación no tenía incidencias en el conjunto de escalas evaluadas. Solo se obtuvieron diferencias significativas respecto de la escala de orientación hacia el aprendizaje profundo, pero en ese caso, los resultados eran negativos al compararlos con los docentes que participaron del DDU, ya que los estudiantes de los primeros, reportaban menores puntajes en dicha escala.

Todas estas congruencias encontradas, permiten levantar el modelo aquí planteado, como una interesante alternativa para las instituciones de educación superior que deseen evaluar el impacto de sus programas de formación docente. Adicionalmente, la propuesta aporta instrumentos que se sometieron a un riguroso procedimiento de validación al contexto chileno, por lo que son perfectamente utilizables en el marco de investigaciones similares, pero que no necesariamente se utilicen en conjunto con este modelo de evaluación. Finalmente, la propuesta también es un aporte en la línea del aseguramiento de

la calidad, ya que permite disponer de información robusta para tomar decisiones, considerando que en la actualidad, no se dispone de un amplio abanico de modelos y estrategias válidas y confiables para reportar impactos de la implementación de iniciativas que busquen alcanzar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y para programas de formación docente en particular.

Considerando estos aportes como base, en el quinto capítulo se avanzó un paso más en la propuesta de alternativas concretas factibles de ser consideradas como insumos para las instituciones de educación superior. Luego de relevar la importancia de la formación docente como una estrategia para avanzar en la calidad del proceso formativo de los estudiantes, fijando varios puntos clave a considerar, en un segundo apartado se presentó el rediseño del Diplomado en Docencia Universitaria. La nueva propuesta curricular del programa, introdujo varios cambios que buscaban ir en consonancia con los aprendizajes alcanzados durante la realización de todo este trabajo. De esta forma, se cambió la estructura de cursos focalizados en temáticas un tanto asiladas unas de otras, para pasar a un diseño más integrado, donde se puso como eje transversal el análisis, reflexión e innovación de la práctica educativa, considerando a su vez, una mirada curricular que les permitiera interrelacionar su asignatura con el plan de estudios en su conjunto, buscando al mismo tiempo, propiciar la búsqueda de un trabajo colaborativo con sus colegas de otras asignaturas relacionadas.

En paralelo con este rediseño del programa, el cual puede ser revisado con detalle en el capítulo 5, en el último apartado se propuso una versión complementaria del modelo de evaluación implementado, de tal forma de ofrecer a los lectores una alternativa de carácter longitudinal, especialmente recomendada para ser aplicada en paralelo con la implementación de un programa recientemente rediseñado, ya que permitirá recoger evidencias desde el inicio de su implementación hasta un tiempo después del egreso de sus participantes. En resumen, el modelo presentado en los capítulos 3 y 4,

corresponde a una estrategia de carácter transversal, que está pensado para evaluar el impacto de programas que llevan un tiempo siendo implementados, permitiendo disponer de datos tanto de sus efectos en docentes como en estudiantes. A partir de esta aplicación, posiblemente los encargados de estos programas querrán hacer un rediseño del mismo, para lo cual, pueden considerar la propuesta aquí planteada como un insumo más. Finalmente, cuando implementen el programa rediseñado, pueden considerar la propuesta longitudinal para evaluarlo desde un inicio y disponer de información robusta que les permita validar la innovación y/o introducir nuevas mejoras.

Siguiendo en la línea de las propuestas, tanto desde la literatura como desde los resultados del proceso de evaluación realizado, se sugiere que las instituciones complementen y articulen sus estrategias de formación docente. De esta forma, se propone profundizar en la línea de tutorías que permitan a los docentes recibir un acompañamiento más especializado de acuerdo a las necesidades particulares de sus estudiantes y asignaturas. Del mismo modo, se propone avanzar en la conformación de comunidades de aprendizaje que potencien las herramientas que disponen los docentes para realizar las innovaciones, incorporando además, una mirada más particular desde las disciplinas, lo que corresponde a una de las debilidades más lógicas de este tipo de programas de carácter general, ya que están pensados para docentes de distintas áreas del conocimiento. Lo anterior, por otra parte, también trae consigo el beneficio de la interdisciplinariedad, algo que también es bien valorado por los participantes de estos programas.

En síntesis, el complementar y articular distintas estrategias de formación bajo un marco teórico y metodológico sólido, no solo potencia la calidad de dicha formación, sino que permite avanzar en la dirección del “scholarship of teaching and learning”, es decir, del estudio académico de la enseñanza y el aprendizaje como una línea de desarrollo docente, potenciando la investigación e innovación en el aula. Lo anterior, ayudará a alcanzar una mejor comprensión de cómo ocurre el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la educación superior

y en diferentes áreas del conocimiento, una deuda pendiente a nivel internacional, pero por sobre todo en Chile, ya que como se ha señalado en reiteradas ocasiones, la investigación en este ámbito ha sido muy escasa.

Finalmente, se espera que este libro sea un aporte para los especialistas del área, principalmente para los que trabajan en los centros o unidades de desarrollo de la docencia, aportándoles con marcos teóricos y metodológicos, además de sugerencias concretas para mejorar la calidad de los programas que implementan. Este fue uno de los principales propósitos que motivó el desarrollo de este trabajo, dado que el autor también es parte de este grupo de profesionales dedicados a la formación y el desarrollo docente en la educación superior. Por lo mismo, muchas de las críticas y aspectos a mejorar que a lo largo del texto fueron advertidos, son en parte autocríticas, junto con el reconocimiento de las propias debilidades. A su vez, el conjunto de propuestas que en paralelo emanan de estas líneas, también constituyen una convicción de hacer mejor las cosas y de aportar, con un pequeño grano de arena, a la mejora de la docencia universitaria en nuestro contexto.

## Bibliografía

- Abadie, A., y Imbens G. (2006). "Large sample properties of matching estimators for average treatment effects," *Econometrica* 74(1), 235-267.
- Ahumada, P. (2005). Algunas reflexiones y propuestas en relación a la evaluación del desempeño docente. *Investigaciones en Educación*, 5(2), 37-47.
- Alarcón, R. (2013, Febrero). La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos. En Congreso Pedagogía. Congreso conducido en Palacio de las Convenciones de La Habana, Cuba.
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Relieve*, 15(1), 1-18.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Aotearoa, A. (2010). *Tertiary practitioner education training and support: Taking stock*. New Zealand: The National Centre for Tertiary Teaching Excellence, Wellington.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *Plan de Trabajo 2005-2009*. México: ANUIES.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Editorial Universitat de València.
- Bennett, J. y Bennett, L. (2003). A review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring a faculty training program. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 53-63.
- Bernasconi, A. (2008). *La crisis del modelo latinoamericano de universidad. La Reforma de la Educación Superior: Aportes para el Debate*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Bernasconi, A. (2014). Policy path dependence of a research agenda: the case of Chile in the aftermath of the student revolt of 2011. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1405-1416.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press, 165-203.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea ediciones.
- Biggs, J. y Collis, K. (1982). The Psychological Structure of Creative Writing. *Australian Journal of Education*, 26(1), 59-70.
- Boyer, E. (2014). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*. Unites States: The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.
- Brooks, C. (2010). Toward 'hybridised' faculty development for the twenty - first century: blending online communities of practice and face - to - face meetings in instructional and professional support programmes. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 261-270.
- Brunner, J. (2009). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. (2015). *Investigación científica y educación superior en América Latina*. Texas: Texas A&M University Libraries.
- Brunner, J. y Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica–Informe 2011*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Bryant, J. L. (2006). Assessing expectations and perceptions of the campus experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New Directions for Community Colleges*, 2006 (134), 25-35.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2007). *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria*. Santiago: MINEDUC.



- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, educación superior*. Santiago: MINEDUC.
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91.
- Chávez, J. y Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la educación*, (41), 161–176.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29.
- Coffey, M., y Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 385-389.
- Cohen, Manion y Morrison. (2011). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008) El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto de aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación*. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Creten, S. y Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: A case of teacher training in higher education in Flanders, Belgium. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90.
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P. y van Keulen, J. (2013). Poldering a teaching qualification system in Higher Education in the Netherlands: a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 23-40.
- De la Fuente, J., Martínez, J. y Peralta, F. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- De Miguel, M. (Ed.). (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias: guía metodológica*. Ministerio de Educación.

- Declaración de Bolonia. (1999, Julio). Conferencia de Ministros Europeos de Educación. Recuperado el 23 de Diciembre de 2015 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>
- Dixon, K. y Scott, S. (2003). The Evaluation of an Offshore Professional-Development Programme as Part of a University's Strategic Plan: a case study approach. *Quality in higher education*, 9(3), 287-294.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Ellis, R. y Goodyear, P. (2010). *Students' experiences of e-learning in higher education. The ecology of sustainable innovation*. New York & London: Routledge.
- Ellis, R.; Goodyear, P.; Brilliant, M. y Prosser, M. (2008) Student experiences of problem-based learning in pharmacy: conceptions of learning, approaches to learning and the integration of face-to-face and on-line activities. *Advances in Health Sciences Education*, 13 (5), 675-692.
- Entwistle, N. (1992). The Impact of Teaching and Learning Outcomes in Higher Education: A Literature Review. Sheffield: Universities and Colleges Staff Development Unit, CVCP.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33(2), 213-218.
- Entwistle, N. (2000, November). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. In conference dictated on TLRP, Universidad de Leicester.
- Entwistle, N. (2005) Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses in electronic engineering: an introduction to the ETL Project. *International Journal of Electrical Engineering Education* 42 (1).
- Fielding, A. y Goldstein H. (2006). Cross-Classified and Multiple Membership Structures in Multilevel Models: An Introduction and Review. Research Report RR791, London. Department for Education and Skills.
- Fryer, L., Ginns, P., Walker, R. y Nakao, K. (2012). The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 549-563.

- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Sage Publications*, 5(1), 87-100.
- Ginns, P. y Ellis, R. A. (2009) Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 652-663.
- Godfrey, J., Dennick, R. y Welsh, C. (2004). Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills? *Medical Education*, 38, 844–847.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33), 123-146.
- González, A., Campos, J., Montecinos, C. (2011). La asociatividad entre la universidad y los centros escolares para la investigación educacional. *En Mejoramiento Escolar en Acción* 183-208. Santiago Chile: Editorial Salesianos.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes-Abeledo, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* (354), 47-70.
- González, C., Montenegro, H., López, A., Munita, I. y Collao, P. (2009). *Calidad de las experiencias de aprendizaje y enseñanza en la educación universitaria de pregrado: una mirada desde los profesores y estudiantes*. Informe Final, Universidad Católica de Chile.
- Gosling, D. (2008). *Educational development in the United Kingdom. Report for the Heads of Educational Development Group*. London: HEDG.
- Hanbury, A., Prosser, M., y Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.
- Harnish, D. y Wild, L. (1993). Peer mentoring in higher education: A professional development strategy for faculty. *Community College Journal of Research and Practice*, 17(3), 271-282.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 507-542.

- Hewson, M., Copeland, H., Fishleder, A. (2001). What's the use of faculty development? Program evaluation using retrospective self-assessments and independent performance ratings. *Teach Learn Med* 13, 153-60.
- Ho, A., Watkins, D., y Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143-169.
- Hubball, H., Collins, J., y Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty developmental programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(3), 57-81.
- Huber, M. T., y Morreale, S. P. (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Virginia: AAHE Publications Orders.
- Kato, K. (2013). University teacher training in Japan. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 53-63.
- Kline, R.B. (2010). Principles and practice of structural equation modeling (3). New York: Guilford Press.
- Lacave, C., Molina, A., y Del Castillo, E. (2014). Evaluación de una innovación docente a través de un diseño estadístico cuasi-experimental: aplicación al aprendizaje de la recursividad. *Actas de las XX JENUI*. Oviedo.
- Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la Calidad: Una Política y sus circunstancias. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile transformación, desarrollo y crisis* (pp. 295-344). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Levinson-Rose, J. y Menges, R. (1981). Improving college teaching: A critical review of research. *Review of Educational Research*, 51(3), 403-434.
- Lewis, K. G. (1996). Faculty development in the United States: A brief history. *The International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33.
- Light, G., Calkins, S., Luna, M. y Drane, D. (2009). Assessing the Impact of a Year Long Faculty Development Program on Faculty Approaches to Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168-181.

- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. y Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Longden, B. (2009). The scholarship of teaching and learning in higher education. *Higher Education*, 59, 799-80.
- López, J., Trejo, F. B., Scandroglio, B. y Gutman, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista Margen*, (61), 1-19.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- MacKenzie, J., Bell, S., Bohan, J., Brown, A., Burke, J., Cogdell, B., Morrow, L. (2010). From anxiety to empowerment: a learning community of university teachers. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 273-284.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. *The experience of learning*, 2, 39-58.
- Masetto, M. (1998). *Docência na universidade*. Brasil: Papyrus Editora.
- McAlpine, L. (2003). Het belang van onderwijskundige vorming voor studentgecentreerd onderwijs: de praktijk geëvalueerd. [The importance of instructional development for student centered teaching: An examination of practice.]. En N. Druine, M. Clement y K. Waeytens (Eds.), *Dynamiek in het hoger onderwijs. Uitdagingen voor onderwijsondersteuning [Dynamics in higher education: Challenges for teaching support]* (pp. 57–71). Leuven: Universitaire.
- McDonough, K. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 90(1), 33-47.

- McShannon, J. y Hynes, P. (2005). Student achievement and retention: Can professional development programs help faculty GRASP it? *The Journal of Faculty Development*, 20(2), 87-93.
- Medsker, K. L. (1992). NETwork for excellent teaching: A case study in university instructional development. *Performance Improvement Quarterly*, 5, 35–48.
- Mérida, R. (2006). Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la universidad. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Minasian-Batmanian, L. C.; Lingard, J. y Prosser, M. (2006) Variation in student reflections on their conceptions of and approaches to learning biochemistry in a first-year health sciences' service subject. *International Journal of Science Education*, 28 (15), 1887-1904.
- Mondragón, H. (2005). *La pasión por el conocimiento y la enseñanza de la universidad*. Cali: Universidad Javeriana, Vicerrectoría académica.
- Munshi, F., Al-Rukban, M., y Al-Hoqail, I. (2012). Reliability and validity of an Arabic version of the revised two-factor study process questionnaire R-SPQ-2F. *Journal of Family Community*, 19(1), 33-37.
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Psicothema*, 25 (2), 151-157.
- Neuman, W.L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Toronto: Pearson.
- Neurrenbern, S., Mickiewicz, J., Francisco, J. (1999). The impact of continuous instructional development on graduate and undergraduate students. *Journal of Chemical Education*, 76 (1), 114-1999.
- Nevgi, A., Postareff, L., y LindblomYlänne, S. (2004). The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. SIG Higher Education conference.
- Nijhuis, J., Segers, M., y Gijselaers, W. (2008). The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 18(2), 121-134.

- Norton, L., Richardson, J. T., Hartley, J., Newstead, S. y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537–571.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998): Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Israel: Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Israel: Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OCDE.
- Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 467-485.
- Parcerisa, A. (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Pawelleck, A. y Brendel, S. (2013). Research-based teaching and learning (RBTL)—a paradigm for enhancing teaching and learning at research universities. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 159-172.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in higher education*, 8(3), 399-411.
- Peña, J. M. (2015). El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 67-91.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Santiago: Ediciones Colihue SRL.
- Pey, R., Durán, F., & Jorquera, P. (2013). Análisis y recomendaciones del proceso de innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

- Pololi, L., Clay, M. C., Lipkin, J. R., Hewson, M., Kaplan, M. C. y Frankel, R. M. (2001). Reflections on integrating theories of adult education into a medical school faculty development course. *Medical Teacher*, 23, 276–283.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. y Nevgi, A. (2007). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Prosser, M. y Millar, R. (1989). The “how” and “what” of learning physics. *European Journal of Psychology of Education*, 4(4), 513-528.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2001). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. y Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-149.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (1998). Managing the Effective University. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 347-370.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. England: Routledge Falmer.



- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. y Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140-155.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Richardson, H. (2006). Republicanism and Democratic Injustice. *Philosophy, Politics, and Economics* 5 (2), 175-200.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Enfoques de la investigación cualitativa*. España: Narcea.
- Rosário, P., Núñez, J., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Approaches to Teaching in High School when Considering Contextual Variables and Teacher Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 25-46
- Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 276-294.
- Rué, J. (2009). *Aprendizaje autónomo en educación superior*. España: NARCEA.
- Rué, J. (2010). Construir el futuro de la universidad pública. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 233-242.
- Rué, J., Arana, A., González, M., Abadía, A., Blanco, F., Bueno, C. y Fernández, A. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sandó, P., Góngora, G. F., Torres, J. y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 91-123.

- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *La investigación de la enseñanza*, 1, 9-91.
- Silvero, H. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. . Navarra: Universidad de Navarra.
- Skeff, K., Stratos, G., Bergen, M. y Regula, D. (1998). A pilot study of faculty development for basics science teachers. *Academic Medicine*, 73, 701–704.
- Spooren, P., Brockx, B., y Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching the state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stapleton, L. M. (2006). An assessment of practical solutions for structural equation modeling with complex sample data. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 28-58.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J. y Gelula, M. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. *Medical Teacher*, 28(8), 497–526.
- Stepp-Greany, J. (2004). Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants. *Foreign Language Annals*, 37, 417–426.
- Stes, A., Coertjens, L. y Van Petegem, P. (2013). Instructional development in higher education: impact on teachers' teaching behavior as perceived by student. *Instructional Science*, 41(6), 1103-1126.
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2012a). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17 (3), 295-308.
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2012b). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 398-419

- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.
- Sydow, D. L. (1998). *Outcomes of the VCCS professional development initiative: 1993–1998*. Big Stone Gap, VA: Mountain Empire Community College.
- Teddie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA. SAGE.
- Trigwell, K. y Ashwin, P. (2006) An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51 (2), 243-258.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996) Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32 (1), 77-87.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., Ashwin, P., y Millan, E. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 363-378.
- Trigwell, K., Caballero Rodríguez, K. y Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII *International handbook of higher education* (pp. 243-280): Springer.
- Vázquez, M. L., Rejane, M., Mogollón, A., Fernández de Sanmamed, M., Delgado, M. y Vargas, L. (2006). I. Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Barcelona: Col·leció Materials.

- Veliz, D., Celis, S., Bernasconi, A., Guzmán, C., González, C., Zuñiga, C., Chiappa, R., & Muñoz, A. (2016). Higher Education Reform in Chile: Perspectives on the shift from Market to State. *Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA)*. Washington, DC, United States. Washington Convention Center. April 27 – May 1.
- Villalobos, A., y Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario. Aportes para su discusión. *Revista Universidades*, 58, 13-27.
- Webster, B., Chan, W., Prosser, M. y Watkins, D. (2009). Undergraduates learning experience and learning process: quantitative evidence from the East. *Higher Education*, 58(3), 375-386.
- Weimer, M. y Lenze, L. (1997). Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: research and practice*. New York: Agathon Press.
- Wilson, K. Lizzio, A. y Ramsden. P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education* 22 (1), 33–53.
- Wood, L., Vu, T., Bower, M., Brown, N., Skalicky, J., Donovan, D., Loch, H, Joshi, R. y Bloom, W. (2011). Professional development for teaching in higher education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(7), 997-1009.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. España, Madrid: NARCEA.
- Zinbarg, R.E., Revelle, W., Yovel, I. y Li., W. (2005). Cronbach's Alpha, Revelle's Beta, McDonald's Omega: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70, 123-133.

## Anexo Metodológico

El presente anexo describe la metodología utilizada para validar los instrumentos del modelo de evaluación, en este caso el *Study Process Questionnaire (SPQ)*, el *Course Experience Questionnaire (CEQ)* y el *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*. En una primera instancia se presentan las referencias internacionales y nacionales respecto de la utilización de cada uno de estos instrumentos. Luego, se presenta el diseño del estudio de validación, el cual se basó en los mismos participantes que los de los estudios presentados en los capítulos 3 y 4. Posteriormente, se presentan los resultados sobre las diferentes evidencias de validez recogidas y se analiza la forma en que los tres instrumentos interactúan con el modelo 3P. Finalmente, se adjuntan las versiones de los tres instrumentos que se utilizaron y se indica la bibliografía específica de este anexo.

### Referencias Internacionales

#### *Study Process Questionnaire (SPQ)*

En relación a las evidencias internacionales sobre la aplicación del SPQ, es posible mencionar que este instrumento ha sido adaptado a diferentes idiomas (e.g. arábigo, japonés o español), usualmente con fines de investigación. En términos de las evidencias sobre su validez y confiabilidad, ha sido sometido a diferentes procesos de revisión de sus propiedades psicométricas, la mayor parte de las veces a través del análisis de la consistencia interna de sus puntuaciones y de la estructura interna de su composición factorial, lo que ha derivado en una versión denominada R-SPQ-2F (Stes *et al.*, 2013). Los diferentes estudios detallados en la Tabla 1, señalan que el instrumento permite que las puntuaciones derivadas del mismo, sean utilizadas considerando dos escalas: Aprendizaje Profundo y Superficial.

Tabla 1: Evidencias Psicométricas Internacionales del SPQ:

Estudio	Análisis	Resultados
	Análisis Exploratorio	Factorial Extracción por ejes principales con rotación Varimax, obteniendo modelo de dos factores: Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo
González, B. del Rincón y D. del Rincón (2011)	Análisis Confirmatorio	Factorial Puesta a prueba de modelo tetradimensional (Motivación Profunda, Estrategia Profunda, Motivación Superficial y Estrategia Superficial), se obtienen índices de ajuste adecuados en la mayoría de las escalas, excepto la de Estrategia Superficial $\alpha_{mp} = .62; \alpha_{ap} = .70; \alpha_{ms} = .64; \alpha_{es} = .63$
	Fiabilidad	
Munshi, Al-Rukban y Hoqail (2012)	Análisis Exploratorio	Factorial Modelo de dos factores: Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo $\alpha_{ap} = .90; \alpha_{es} = .93$
	Fiabilidad	
Fryer, et al. (2012)	Análisis Confirmatorio	Factorial Puesta a prueba de dos modelos, donde el mejor ajuste estuvo en el modelo de cuatro factores: Motivo Profundo, Motivo Superficial, Estrategia Profunda y Estrategia Superficial $\alpha_{mp} = .56; \alpha_{ap} = .66; \alpha_{ms} = .45; \alpha_{es} = .36$ ; Escalas: $\alpha_{es} = .60; \alpha_{ap} = .76$
	Fiabilidad	
Stes, De Maeyer y Van Petegem (2013)	Análisis Confirmatorio	Factorial No encuentran evidencia del ajuste del modelo teórico de dos factores con los datos recogidos.
	Análisis Exploratorio	Factorial Extracción por Máxima Verosimilitud con rotación Oblimin, obteniendo modelo de cuatro factores: Estudiar es Interesante, Gasto de tiempo extra, Mínimo esfuerzo y Aprender desde el corazón
Socha y Sigler (2014)	Análisis Confirmatorio	Factorial Puesta a prueba de seis modelos, donde el mejor ajuste estuvo en el modelo de dos factores: Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo

### *Course Experience Questionnaire (CEQ)*

El caso del CEQ es similar al del SPQ. Si bien este instrumento fue construido en Australia con fines de evaluación de programas de estudio, rápidamente fue adaptado y validado para su utilización en otros países y en contextos de evaluación de un curso de manera particular (Richardson, 2005). La Tabla 2 resume la información disponible en la literatura científica, que apunta a la independencia de las escalas, las que, en consecuencia, han comenzado a trabajarse de forma independiente en los análisis.

Tabla 2: Evidencias Psicométricas Internacionales del CEQ:

Estudio	Análisis	Resultados
Richardson (1994)	Análisis Factorial Exploratorio	Extracción por Componentes Principales, obteniendo modelo de cinco factores que explica el 56.5% de la varianza
	Fiabilidad	$\alpha_{bd} = .79$ ; $\alpha_{moc} = .77$ ; $\alpha_{ea} = .47$ ; $\alpha_{ct} = .71$ ; $\alpha_{ei} = .55$
	Correlación entre las escalas	$r_{bd-moc} = .38$ ; $r_{bd-ea} = .44$ ; $r_{bd-ct} = .03$ ; $r_{moc-ea} = .22$ ; $r_{moc-ct} = .02$ ; $r_{ea-ct} = .12$ ; $r_{bd-ei} = .50$ ; $r_{moc-ei} = .40$ ; $r_{ct-ei} = .18$ ; $r_{ea-ei} = .40$
Wilson, Lizzio y Ramsden (1997)	Análisis Factorial Exploratorio	Extracción por Componentes Principales con rotación Oblimin, obteniendo modelo de cinco factores que explica el 52% de la varianza
	Análisis Factorial Confirmatorio	Puesta a prueba de un modelo de cinco factores, donde el mejor ajuste estuvo en el modelo de cinco factores: Buena Docencia, Metas y Objetivos Claros y Énfasis en la Independencia, Evaluación Apropiaada y Carga de Trabajo Apropiaada
	Fiabilidad	$\alpha_{bd} = .8$ ; $\alpha_{moc} = .82$ ; $\alpha_{ea} = .73$ ; $\alpha_{ct} = .74$ ; $\alpha_{ei} = .675$
Lawless y Richardson (2002)	Análisis Factorial Exploratorio	Extracción por Factores Comunes, obteniendo modelo de siete factores que explica el 55.1% de la varianza
Byrne y Flood (2003)	Análisis Factorial Exploratorio	Extracción por Componentes Principales con rotación Oblimin, obteniendo modelo de cinco factores que explica el 53.5% de la varianza
	Fiabilidad	$\alpha_{bd} = .76$ ; $\alpha_{moc} = .78$ ; $\alpha_{ea} = .73$ ; $\alpha_{ct} = .69$
	Correlación entre las escalas	$r_{bd-moc} = .382$ ; $r_{bd-ea} = .262$ ; $r_{bd-ct} = .221$ ; $r_{moc-ea} = .316$ ; $r_{moc-ct} = .084$ ; $r_{ea-ct} = .118$
Alba y Schumacher (2008)**	Análisis Factorial Exploratorio	Extracción por Componentes Principales, obteniendo modelo de cinco factores que explica el 55.1% de la varianza
Fryer et al. (2012)	Análisis Factorial Exploratorio	Extracción por ejes principales con rotación Oblimin, obteniendo modelo de cuatro factores: Buena Docencia, Habilidades Generales, Evaluación Apropiaada y Carga de Trabajo Apropiaada
	Fiabilidad	$\alpha_{bd} = .82$ ; $\alpha_{hg} = .73$ ; $\alpha_{ea} = .43$ ; $\alpha_{ct} = .61$
	Análisis Factorial Confirmatorio	Puesta a prueba de un modelo conjunto a SPQ, donde el mejor ajuste estuvo en el modelo de cuatro factores: Buena Docencia, Habilidades Generales, Evaluación Apropiaada y Carga de Trabajo Apropiaada

\*Énfasis en la Independencia

\*\* Este estudio utilizó una versión del instrumento adaptada para el español en Colombia; sin embargo, esta versión no contó con un apropiado proceso de adaptación y cálculo de propiedades psicométricas.

### *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*

Por su parte, la evidencia respecto a la estructura interna del ATI parece apuntar en diferentes direcciones. Por un lado, los análisis exploratorios suelen desembocar en estructuras de dos dimensiones. Por otro, los análisis de tipo confirmatorio sólo arrojan evidencias respecto de estructuras de tres o más dimensiones. Para resumir esta información, los resultados obtenidos en las investigaciones conducidas fuera de Chile están agregados en la Tabla 3. Eso sí, a pesar de esta evidencia, Meyer y Eley (2006) advierten sobre algunos elementos controversiales en el desarrollo de este instrumento, específicamente relacionados con el origen, contrastación empírica y selección final de sus reactivos.

Tabla 3: Evidencias Psicométricas Internacionales del ATI

Estudio	Análisis	Resultados
Trigwell y Prosser (2004)	Análisis Factorial Exploratorio Correlación ATI-SPQ	Extracción por Componentes Principales, obteniendo modelo de dos factores: Enfoque Centrado en el Profesor y Enfoque Centrado en el Estudiante $r_{CCCE-as} = -.48$ ; $r_{CCCE-ep} = .38$ ; $r_{TIPC-as} = .38$
Prosser y Trigwell (2006)	Análisis Factorial Confirmatorio Fiabilidad	Puesta a prueba de un modelo de dos factores: Enfoque Centrado en el Profesor y Enfoque Centrado en el Estudiante $\alpha_{CCCE} = .61$ ; $\alpha_{TIPC} = .54$
Stes, Gijbels y Van Petegem (2008)	Fiabilidad	$\alpha_{CCCE} = .75$ ; $\alpha_{TIPC} = .17$
Stes, De Maeyer y Van Petegem (2010)	Análisis Factorial Confirmatorio Fiabilidad	Puesta a prueba de varios modelos donde, donde el mejor ajuste estuvo en el modelo de cinco factores de primer orden y dos factores de segundo orden (Enfoque Centrado en el Profesor y Enfoque Centrado en el Estudiante) $\alpha_{CCCE} = .67$ ; $\alpha_{TIPC} = .66$
Goh, Wong y Hamzah (2014)	Análisis Factorial Confirmatorio Análisis Factorial Exploratorio Fiabilidad	Puesta a prueba de varios modelos donde, donde ninguno tuvo un buen ajuste Extracción por Componentes Principales, con rotación Varimax, obteniendo modelo de dos factores: Enfoque Centrado en el Profesor y Enfoque Centrado en el Estudiante Índices $\alpha$ de Cronbach que oscilaron entre .6 y .76

## Referencias Nacionales

Para el caso chileno, es posible constatar que los estudios sobre esta temática son escasos y en términos generales, los procesos de adaptación y validación a los que se han sometido, requieren ser revisados.

Uno de los primeros estudios realizados en Chile fue conducido por González *et al.* (2009), quienes aplicaron el SPQ, CEQ y ATI a una muestra de 1687 estudiantes y 59 profesores tras un proceso de adaptación preliminar. En este caso, los autores no explicitan con claridad el procedimiento de adaptación, lo que no permite extraer conclusiones certeras sobre su pertinencia. Sin embargo, los análisis posteriores arrojaron estructuras teóricamente compatibles con el Modelo 3P, aun cuando se reportaron algunas cargas cruzadas y cantidades bajas de varianza explicada en los Análisis de Componentes Principales. Finalmente, para todas las escalas se obtuvieron estadísticos de confiabilidad apropiados.

Posteriormente, parte de este mismo equipo (González *et al.*, 2012) adaptó seis escalas del CEQ y revisó sus evidencias psicométricas, a través de la aplicación del instrumento a 325 estudiantes de ingeniería de una universidad



pública chilena. Las escalas adaptadas fueron buena docencia, metas y objetivos claros, evaluación apropiada y carga de trabajo apropiada, además de una escala de e-learning. Los autores tradujeron el instrumento siguiendo el método de “back translation” y el análisis de contenido mediante jueces expertos. Luego, buscaron evidencias de validez de constructo y de criterio. Respecto de la validez de constructo, identificaron las escalas propuestas teóricamente a través de un Análisis de Componentes Principales donde algunos ítems mostraron cargas cruzadas. Sobre la validez de criterio, utilizaron como instrumento de comparación el SPQ y encontraron relaciones teóricamente plausibles. Sin embargo, el SPQ utilizado como criterio no estaba adaptado al contexto chileno, por lo que la evidencia pudiese no ser adecuada. Finalmente, obtuvieron fiabilidades más bien bajas, que oscilaron entre .52 y .85.

Por otra parte, Montenegro y González (2013) trabajaron específicamente con el ATI. En este trabajo reportaron la utilización de análisis factorial de tipo exploratorio y confirmatorio para una muestra de 249 profesores de diferentes universidades públicas y privadas chilenas, obteniendo una solución con buenos índices de ajuste para cuatro factores ( $GFI = .89$ ;  $AGFI = .87$ ;  $CFI = .93$ ;  $RMSEA = .06$ ). En el caso de la confiabilidad, se obtuvieron valores bajos, que oscilaron entre .058 y .74. A modo de crítica, se observan algunos problemas procedimentales. Por ejemplo, en el análisis de Componentes Principales se aplica una rotación ortogonal aun cuando se espera que exista relación entre las dimensiones; o se ejecutan análisis exploratorios para dar cuenta de la dimensionalidad del instrumento en la muestra, pero luego se somete el mismo conjunto de participantes al análisis confirmatorio (Manzano y Zamora, 2009).

En resumen, es posible constatar que la investigación internacional y nacional aporta evidencias sobre la confiabilidad y la validez de los instrumentos que se utilizan para analizar los distintos componentes del eje de Procesos del Modelo 3P, lo que respalda su elección por sobre otros instrumentos y su uso para el estudio de la formación en docencia universitaria. Sin embargo, los estudios muestran en muchos casos resultados controversiales y/o debilidades

metodológicas, por lo que la presente investigación busca complementar las evidencias entregadas a través del aporte de nuevos argumentos psicométricos a favor de la validez y confiabilidad de estos cuestionarios.

En esta línea, actualmente el concepto de validez se comprende como la condición de que un test demuestre evidencias de estar midiendo lo que debe estar midiendo respecto de la finalidad para la cual fue construido; por lo tanto, se trata de una evaluación de la coherencia e integridad de la interpretación y uso de los razonamientos y de la plausibilidad de sus inferencias y suposiciones (Hogan, 2004). Por su parte, la fiabilidad refiere a la precisión o estabilidad de las mediciones, y tiene relación con la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos en una aplicación en la medida que son consistentes a través del tiempo y las circunstancias (Kane, 2013).

Es en este escenario que el objetivo de la presente publicación es aportar evidencias sobre la validez y confiabilidad de los cuestionarios SPQ, CEQ y ATI en el contexto chileno, a partir de un estudio aplicado al análisis de la formación en docencia universitaria y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del marco del Modelo 3P.

### **Método para la validación de los instrumentos.**

Se utilizó un enfoque cuantitativo que supuso un diseño cuasi-experimental con dos grupos, de alcance descriptivo-relacional (Neuman, 2006). Así, no se manipularon las variables involucradas en el estudio de forma intencionada, sino que se observaron tal como se dan en su contexto natural en un momento determinado de tiempo.

La población considerada en el presente estudio fueron todos los docentes y estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile. La amplitud de este grupo impulsó la selección de dos muestras. Así, se seleccionaron dos grupos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (León y

Montero, 2003). En el primer grupo se seleccionó a 248 docentes. Para ello, se tomó el listado total de profesores que hubieran cursado al menos un curso del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile y se calcularon los porcentajes de tres variables: facultad, género y relación contractual. Luego, se extrajo una muestra de 124 participantes que respetara estos porcentajes. Los otros 124 docentes fueron seleccionados intentando parrear a cada docente con otro de su misma facultad, género y relación contractual, pero que cumpliera con la condición de no haber cursado ningún curso del programa de formación.

En este grupo, al analizar la facultad de procedencia, el mayor porcentaje de participantes correspondió a Ingeniería (30.4%), Tecnologías (15.2%) Ciencias Médicas (13.2%) y Humanidades (13.2%), si bien también hubo participantes de las áreas de Química y Biología (10.3%), Ciencias (7.8%), Administración y Economía (4.9%) y otras (4.9%). Además, el 56.03% de la muestra correspondió a hombres y el 43.96% fueron mujeres. La media de edad fue de 47.89 años (DS = 13.04), y el mayor porcentaje de docentes declaró tener una vinculación con la institución por horas (58.7%), dedicando en promedio 19.09 (DS = 10.99) horas cronológicas a su docencia (considerando trabajo presencial y no presencial). En relación a la autoeficacia, se construyó una escala que es descrita más adelante. Esta escala que debía fluctuar entre 5 y 25 puntos, donde los participantes obtuvieron una media de 21.24 (DS = 4.23). Sobre la experiencia, el promedio de años de experiencia en docencia fue de 15.92 (DS = 12.77), mientras que sólo el 12.5% ha realizado un postgrado específico en educación.

En el segundo, se seleccionó a 686 estudiantes. En este caso, se le solicitó acceso a todos los docentes del primer grupo para recoger la información de sus estudiantes, pero sólo 41 profesores accedieron. De estos 41 docentes, 24 completaron los cursos del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, mientras que 17 no los completaron. Respecto de los estudiantes, el mayor porcentaje de participantes correspondió a

Ingeniería (29%), Tecnologías (23.7%) y Ciencias Médicas (14.7%), si bien también hubo participantes de las áreas de Administración y Economía (11.7%), Ciencias (8.7%), Humanidades (8.5%) y Química y Biología (3.8%). Además, del total, un 51.4% correspondieron a hombres y el 48.6% fueron mujeres. La media de edad fue de 21.99 años (DS = 3.569). Asimismo, un buen porcentaje de los estudiantes considera que el curso que evaluaron es de los más relevantes del semestre (54.7%), y un porcentaje incluso mayor consideró que era un curso relevante para sí mismos (64.9%).

### *Instrumentos*

Para recolectar la información necesaria se aplicaron dos encuestas. En el caso de aquella aplicada a los estudiantes, se consideró el SPQ y el CEQ. En el caso de los docentes, se aplicó el ATI. En ambos casos se agregaron preguntas sobre variables contextuales.

Study Process Questionnaire (SPQ): El SPQ corresponde a una escala tipo Likert compuesta por 20 reactivos agrupados en dos dimensiones: Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo. Ante cada ítem, el participante debe responder respecto a la frecuencia en que se produce la aseveración, situándose en un continuo cuyo rango va desde 1 (“Nunca o casi nunca”) hasta 5 (“Siempre o casi siempre”). La interpretación de los resultados se lleva a cabo comparando los puntajes en ambas escalas en una persona o un grupo determinado, y no existen normas generales como una forma de argumentar a favor de la contextualidad del constructo (Prosser y Trigwell, 2004).

Course Experience Questionnaire (CEQ): Corresponde a un conjunto de escalas tipo Likert que funcionan como indicadores de la calidad de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes. Para la presente investigación se consideró pertinente utilizar solamente cuatro escalas que comprenden un total de 17 ítems, las que se ajustaban a la diversidad de los cursos evaluados. Éstas fueron Buena Docencia, Metas y Objetivos Claros, Evaluación Apropriada y Carga de

Trabajo. Ante cada ítem, el participante responde respecto del grado de acuerdo con la aseveración, situándose en un continuo cuyo rango va desde 1 (“Muy en desacuerdo”) hasta 5 (“Muy de acuerdo”). El CEQ ha sido utilizado como una herramienta sumativa para evaluar diferentes programas de estudio, si bien en la presente investigación se utilizó una versión construida para evaluar una asignatura específica.

Approaches to Teaching Inventory (ATI): Este instrumento corresponde a una encuesta de 22 reactivos agrupados en dos escalas: Cambio Conceptual/Estrategia centrada en el Estudiante (CCCE) y Transmisión de Información/Estrategia centrada en el Profesor (TICP). Cada escala tiene un puntaje mínimo de 11 puntos y un máximo de 55. Para responderlas, se le pide a los docentes que se focalicen en una asignatura o curso, y se sitúen en un continuo cuyo rango va desde 1 (“Muy en desacuerdo”) hasta 5 (“Muy de acuerdo”). Su forma de análisis es parecida a la del SPQ, en la medida que los puntajes obtenidos se interpretan a nivel individual o grupal.

Encuesta de variables contextuales: En los cuestionarios finales se incluyeron dos tipos de indicadores, considerados debido a su importancia relativa en los procesos analizados (González *et al.*, 2009). Por una parte, se adaptaron y utilizaron indicadores de autoeficacia (Lindblom-Ylänne *et al.*, 2006). En este caso, se adaptó un indicador sumativo. Por otra, se incluyó una serie de variables declarativas mediante preguntas elaboradas por el equipo de investigadores (e.g. carga de trabajo, experiencia, edad, sexo y formación académica). En este trabajo no se reportan los datos obtenidos a través de estos indicadores contextuales, pero permitieron caracterizar tanto a docentes como a estudiantes.

### *Procedimiento*

En un primer momento, se adaptaron al contexto chileno los instrumentos utilizados. Mediante la selección de expertos cualificados, se aseguró que el proceso de adaptación tuviese en cuenta las diferencias lingüísticas,

psicológicas y culturales del contexto, considerando directrices técnicas y metodológicas sugeridas a nivel internacional (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

Para ejecutar el proceso de adaptación de los tres instrumentos, es decir el ATI, el CEQ y el SPQ, se tomaron las versiones en inglés utilizadas por Prosser y Ginns (2005), Webster, Chan, Prosser y Watkins, (2009) y Biggs, Kember y Leung (2001), respectivamente, y se contrastaron con las versiones traducidas y adaptadas al contexto chileno por González *et al.* (2009). A partir de este contraste, se realizaron ajustes menores a los indicadores. Posteriormente, los cuestionarios fueron sometidos a un proceso de análisis a través de cuatro jueces expertos independientes, quienes concluyeron la necesidad de ajustar nuevamente la redacción de algunos reactivos. No se utilizó el método de traducción inversa dado que ya se contaba con una versión en castellano de los instrumentos.

Luego, para llevar a cabo la recolección de los datos se utilizaron dos procedimientos. En primer lugar, una parte de los cuestionarios para docentes, que incluyó tanto el ATI como la encuesta de variables contextuales, fue aplicado en línea a través de una plataforma dispuesta para ello. La otra parte de los cuestionarios fueron administrados a docentes y estudiantes en la sala de clases. La aplicación se realizó en forma individual y autoadministrada, en base a un protocolo estandarizado y con un investigador presente. En ambas aplicaciones se administró de forma previa un consentimiento informado, donde se recalcó que la participación era voluntaria y anónima.

Los análisis estadísticos fueron realizados con STATA/SE v.12. Primero, se llevó a cabo una caracterización psicométrica de los tres instrumentos para describir su estructura factorial y evaluar el ajuste de distintos modelos teóricos. Luego, se evaluó su fiabilidad. Finalmente, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones de los instrumentos, para evaluar en qué medida los instrumentos se adecúan al modelo teórico del que se desprenden.

En el caso de la descripción de la estructura factorial y la comparación de ajuste de distintos modelos teóricos, éstas se realizaron a partir de la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Esta elección se debió a que el AFC permite contrastar una teoría específica con las respuestas a determinados indicadores empíricos, lo que establece una conexión entre los argumentos teóricos de determinado marco conceptual y las consecuencias concretas del uso de las puntuaciones de una prueba que se estructura de acuerdo a dicho marco (Batista, Coenders y Alonso, 2004). Se usó el método de estimación de Mínimos Cuadrados no Ponderados para cada uno de los modelos contrastados (Manzano y Zamora, 2009). Los criterios de bondad de ajuste de los modelos son resumidos en la Tabla 4.

Tabla 4: Criterios de bondad de ajuste para modelos estructurales.

Estadístico	Abreviatura	Criterio
Chi-cuadrado	$\chi^2$	$p > .05$
Índice de Bondad de Ajuste Comparativo	CFI	$\geq .95$
Índice de Tucker-Lewis	TLI	$\geq .95$
Residuo Cuadrático Medio Estandarizado	SRMR	$< .08$
Raíz del Residuo Cuadrático Promedio de Aproximación	RMSEA	$< .08$

Para evaluar la fiabilidad de los instrumentos se calcularon dos indicadores: el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald (Elosua y Zumbo, 2008). Por una parte, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach por ser el índice más usado en Ciencias Sociales (Zumbo y Rupp, 2004), y que permite tener puntos de comparación con otros estudios. Por otra parte, se decidió trabajar con el coeficiente omega puesto que constituye una de las más recientes alternativas para estimar la fiabilidad, en la medida que considera la naturaleza ordinal de los datos y es más precisa en las estimaciones (Zinbarg, Revelle, Yovel y Li, 2005).

Posteriormente, se calcularon las relaciones entre las escalas mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Se utilizó este tipo de correlaciones pues se asumió la naturaleza ordinal de los puntajes de las escalas (Martínez *et al.*, 2009). Conviene destacar que en este apartado no se incluyeron las

relaciones con el ATI puesto que, a diferencia del SPQ y el CEQ, este cuestionario es contestado por profesores. Esta diferencia produce que las respuestas del ATI no se puedan incluir en un mismo nivel jerárquico de análisis de aquellas respuestas provenientes de los cuestionarios de estudiantes.

## **Resultados**

Previo a cada uno de los análisis se llevó a cabo una exploración preliminar de los datos, con el objetivo de evaluar la presencia de casos perdidos, casos atípicos, linealidad y multicolinealidad. Se reportó menos de un 1% de datos perdidos, por lo que no hubo necesidad de imputar información (Muñoz y Álvarez, 2009), y se encontró que varios ítems tenían distribuciones asimétricas, por lo que se usó el método de Satorra-Bentler (Satorra y Bentler, 2001) para corregir los AFC posteriores en la presencia de datos no-normales.

### *Análisis Factorial Confirmatorio*

Se evaluó la pertinencia de usar el Análisis Factorial sobre la matriz de datos del SPQ. Tanto el cálculo del estadístico KMO (.815) como la prueba de esfericidad de Bartlett (1597.3,  $p < .001$ ) sugirieron la adecuación de los datos, por lo que posteriormente se ejecutaron los AFC, que arrojaron como resultado un buen ajuste para el modelo de dos factores propuesto por la literatura ( $X^2 = 1450.890$ , g.l.= 1821,  $p < .01$ ; CFI = .965; TLI = .939; SRMR = .041; RMSEA = .074), y que se puede observar en la Figura 1.

Se siguió el mismo procedimiento para cada una de las escalas del CEQ. Éstas fueron consideradas independientes al calcular los modelos de AFC, puesto que a diferencia del SPQ y el ATI responden a constructos teóricamente no relacionados estructuralmente entre sí (Richardson, 2005). Las pruebas de adecuación del Análisis Factorial arrojaron resultados positivos (KMO = .888; prueba de esfericidad de Bartlett = 4780.88,  $p < .001$ ). Luego, al revisar los estadísticos de ajuste éstos indicaron un buen ajuste para la escalas Buena



Docencia ( $X^2 = 10.381$ , g.l.= 5.36,  $p < .05$ ; CFI = .997; TLI = .985; SRMR = .011; RMSEA = .06), Metas y Objetivos Claros ( $X^2 = 855.841$ , g.l.= 483.4,  $p < .01$ ; CFI = .975; TLI = .951; SRMR = .038; RMSEA = .072), Carga de Trabajo ( $X^2 = 980.307$ , g.l.= 586.3,  $p < .01$ ; CFI = .971; TLI = .949; SRMR = .039; RMSEA = .065) y Evaluación Apropiaada ( $X^2 = 522.720$ , g.l.= 1994,  $p < .01$ ; CFI = .985; TLI = .956; SRMR = .024; RMSEA = .06).

El diagrama estructural se observa en la Figura 1:

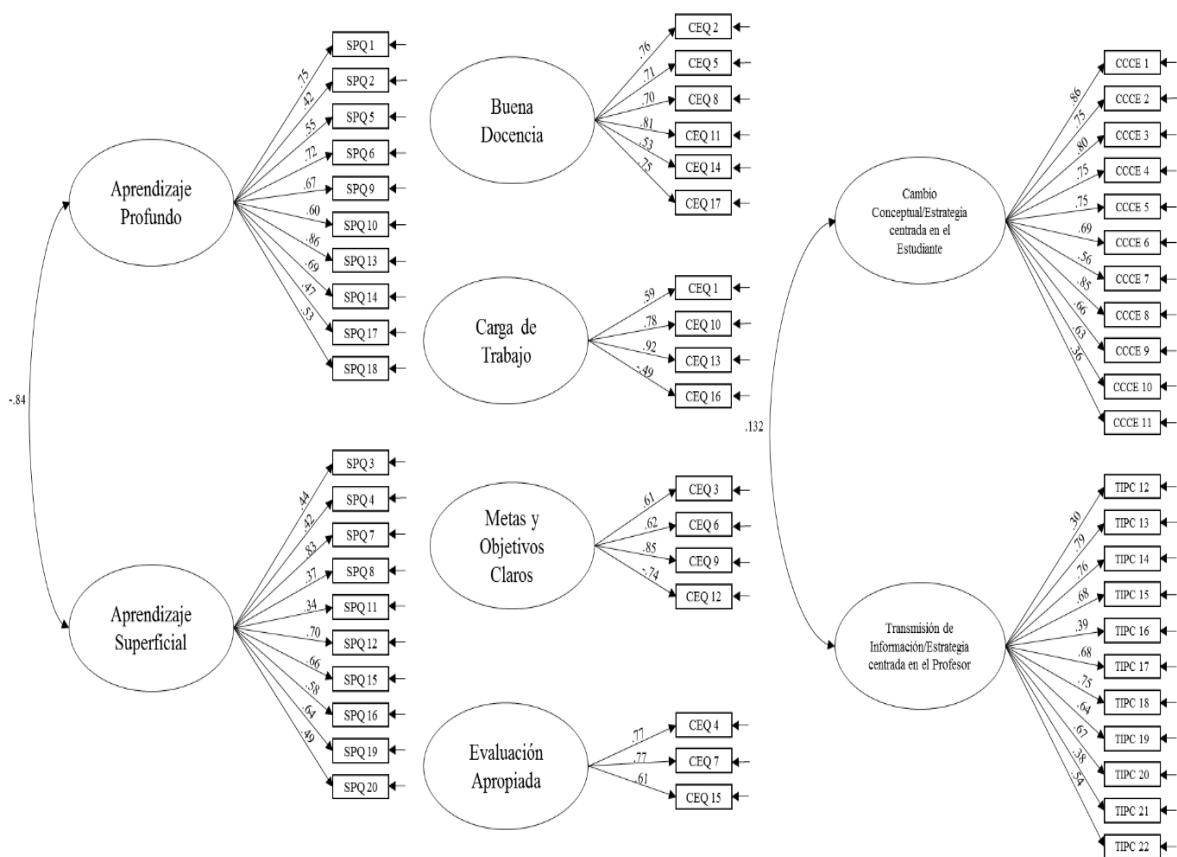


Figura 1. De izquierda a derecha: SPQ, CEQ y ATI. Nota: No se muestran los errores de medida, si bien se consideraron.

En el caso del ATI, los indicadores también arrojaron valores apropiados, tanto en las pruebas de adecuación (KMO = .885; prueba de esfericidad de Bartlett = 887.918,  $p < .001$ ) como en los AFC (CFI = .998; TLI = .995; SRMR = .027; RMSEA = .023). El modelo estructural final también se puede observar en la Figura 1.

## Fiabilidad

Posteriormente, se evaluó la fiabilidad de los instrumentos. Los resultados se exponen en la Tabla 5, que resume cómo todas las escalas obtuvieron índices adecuados (Elosua y Zumbo, 2008).

Tabla 5: Confiabilidad de los instrumentos:

Instrumento	Escala	Número de Ítems	Coefficiente alfa de Cronbach	Coefficiente omega de McDonald
SPQ	Enfoque Profundo	10	.8475	.8585
	Enfoque Superficial	10	.804	.816
	Buena Docencia	6	.8585	.8675
CEQ	Metas y Objetivos Claros	4	.7408	.7419
	Carga de Trabajo	4	.7817	.7907
	Evaluación Apropiaada	3	.6977	.7097
	Cambio Conceptual/ Estrategia centrada en el Estudiante	11	.8452	.8562
ATI	Transmisión de Información/ Estrategia centrada en el Profesor	11	.8452	.8463

## Correlaciones

Finalmente, para argumentar desde otro tipo de evidencias el uso de las puntuaciones obtenidas de los instrumentos analizados, se calcularon correlaciones entre los distintos indicadores del SPQ y el CEQ. Los resultados se pueden observar en la Tabla 6.

Tabla 6: Correlaciones entre SPQ y CEQ:

	SPQ Aprendizaje Profundo	SPQ Aprendizaje Superficial	CEQ Buena Docencia	CEQ Metas y Objetivos Claros	CEQ Evaluación Apropiaada	CEQ Carga de Trabajo Apropiaada
SPQ Aprendizaje Profundo	1					
SPQ Aprendizaje Superficial	-.617**	1				
CEQ Buena Docencia	.502**	-.325**	1			
CEQ Metas y Objetivos Claros	.439**	-.302**	.642**	1		
CEQ Evaluación Apropiaada	.203**	-.513**	.264**	.268**	1	
CEQ Carga de Trabajo Apropiaada	.147**	-.089*	.465**	.368**	.081*	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Estos resultados proponen la existencia de una serie de correlaciones en los grupos estudiados. En primer lugar, las escalas de SPQ se correlacionan de forma estadísticamente significativa entre ellas ( $r = -.617$ ,  $p < .01$ ). Esto también

ocurre al analizar las escalas del CEQ, si bien las relaciones fluctúan entre niveles bajos ( $r = .081$ ,  $p < .05$ ) y otros más bien moderados ( $r = .642$ ,  $p < .01$ ).

En segundo lugar, es interesante observar que existen correlaciones entre las escalas del SPQ y CEQ. Así, existen relaciones moderadas y directas entre Aprendizaje Profundo y Buena Docencia ( $r = .502$ ,  $p < .01$ ) y entre Aprendizaje Profundo y Metas y Objetivos Claros ( $r = .439$ ,  $p < .01$ ), relaciones bajas y directas entre Aprendizaje Profundo y Evaluación Apropiaada ( $r = .203$ ,  $p < .01$ ) y entre Aprendizaje Profundo y Carga de Trabajo Apropiaada ( $r = .147$ ,  $p < .01$ ), relaciones bajas e indirectas entre Aprendizaje Superficial y Buena Docencia ( $r = -.325$ ,  $p < .01$ ), entre Aprendizaje Superficial y Metas y Objetivos Claros ( $r = -.302$ ,  $p < .01$ ) y entre Aprendizaje Superficial y Carga de Trabajo Apropiaada ( $r = -.089$ ,  $p < .01$ ), y una relación indirecta y moderada entre Aprendizaje Superficial y Evaluación Apropiaada ( $r = -.513$ ,  $p < .01$ ).

### **Análisis de los resultados**

En primer lugar, si bien se habían producido algunos procesos de adaptación previos de los instrumentos utilizados (González *et al.*, 2009; González *et al.*, 2012; Montenegro y González, 2013), las debilidades metodológicas reportadas en dichas investigaciones abrieron la puerta para complementar estos procesos. Las adaptaciones realizadas en el marco de este estudio fueron conducidas siguiendo estándares sugeridos por la literatura especializada (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013), y permitieron superar las debilidades de los estudios previos. El resultado son instrumentos adaptados a la realidad chilena.

En segundo lugar, al llevar a cabo los AFC fue posible poner a prueba la estructura de los modelos propuestos por la teoría (Biggs, 1999). En este sentido, los resultados arrojaron que las evidencias derivadas de los análisis del SPQ reflejan una estructura bidimensional, permitiendo identificar si el estudiante ocupa en mayor medida un enfoque de aprendizaje profundo o un aprendizaje superficial (Prosser y Trigwell, 2001). En el caso del CEQ, los resultados de las

cuatro escalas analizadas aportan evidencias sobre la pertinencia del instrumento para evaluar la percepción de los estudiantes respecto de la calidad de la enseñanza en sus cursos (Byrne y Flood, 2003), y son similares a los obtenidos en otros países, como por ejemplo Japón (Fryer *et al.*, 2012). Finalmente, respecto del ATI, las puntuaciones reprodujeron las dos dimensiones definidas por la literatura (Trigwell y Prosser, 2004), por lo cual los datos permitieron aportar las evidencias esperadas. Sobre la confiabilidad, los tres instrumentos obtuvieron índices adecuados.

Más en detalle, es interesante constatar que si se considera la Tabla 8 como referencia, los resultados de la presente publicación sobre el SPQ parecen ser diferentes a los obtenidos en otras investigaciones internacionales. En este sentido, diversos estudios reflejan estructuras de tres o cuatro factores, que diferencian entre los motivos y las estrategias que siguen los alumnos para abordar sus aprendizajes. Si bien es plausible pensar en estructuras de cuatro dimensiones, las evidencias en esta línea también apoyan el uso del SPQ para la evaluación de los enfoques profundos y superficiales. La estructura de dos factores también es reportada por otros estudios (Socha y Sigler, 2014; González *et al.*, 2009), por lo que su uso de esta forma en el contexto chileno, resulta apropiado.

En el caso del CEQ, la dimensionalidad independiente de las cuatro escalas es reportada en todos los estudios examinados que se reportan en la Tabla 9, y las evidencias para el caso chileno no parecen diferir de éstas (González *et al.*, 2009; González *et al.*, 2012).

Si bien las evidencias obtenidas en el caso del ATI siguen la misma lógica en el caso de los estudios internacionales revisados en la Tabla 3, que muestran dos factores (Enfoque Centrado en el Estudiante y Enfoque Centrado en la Transmisión de Información), a la par difieren de los hallazgos de Montenegro y González (2013), quienes encontraron una estructura de cuatro factores. Estos

hallazgos, sin embargo, son cuestionables, tal como fue mencionado previamente, debido a las metodologías de análisis.

En conclusión, las estructuras de los instrumentos adaptados al contexto chileno concuerdan con la descripción teórica propuesta por el Modelo 3P, lo que permitiría aportar evidencias respecto de la validez de su uso en el país. Complementariamente, los resultados también evidencian la adecuación del Modelo 3P, en la medida que se observó que un enfoque profundo de aprendizaje se relaciona con una percepción de buena enseñanza y de metas claras, mientras que un enfoque superficial se relaciona con una percepción de incoherencia en las evaluaciones y una alta carga de trabajo (Prosser y Trigwell, 2001).

Sin embargo, es importante mencionar que de acuerdo a los planteamientos actuales relacionados al concepto de validez, los argumentos presentados son insuficientes para sustentar todos los posibles usos de los instrumentos (Kane, 2013). Lo anterior, abre la puerta a investigaciones que podrían continuar indagando en el análisis de los procesos de respuesta involucrados en los instrumentos, la relación de las puntuaciones con otros criterios relacionados y las consecuencias descriptivas y prescriptivas que podrían derivar del uso de estos instrumentos (Kane, 2013).

**Versión final del *Study Process Questionnaire (SPQ)*:**

<b>Marca con una cruz</b> la alternativa que expresa de manera más precisa tu opinión respecto de cada afirmación:	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
(1) En ocasiones, estudiar para este curso me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal.					
(2) Cuando estudio un tema de este curso, no estoy conforme hasta que le dedico el tiempo suficiente para formar mis propias conclusiones.					
(3) Mi propósito es aprobar este curso haciendo el menor trabajo posible.					

(4) Solo estudio seriamente la materia que se pasa en clases o que está en el programa de este curso.					
(5) Siento que casi cualquier tema de este curso podría ser interesante, si le dedico tiempo a trabajar en él.					
(6) Frecuentemente paso tiempo extra buscando información adicional sobre los temas de este curso, ya que me parecen interesantes.					
(7) No encuentro este curso muy interesante, así que trato de hacer el mínimo trabajo.					
(8) Aprendo algunas cosas de este curso repasándolas una y otra vez hasta que las sé de memoria, aunque no las comprenda.					
(9) Creo que estudiar temas de este curso puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película.					
(10) Autoevalúo mis conocimientos sobre temas relevantes de este curso, hasta que los entiendo por completo.					
(11) Puedo aprobar la mayoría de las evaluaciones de este curso memorizando los temas más relevantes, más que tratando de comprenderlos a fondo.					
(12) En este curso generalmente me limito a estudiar sólo lo que establece el profesor, porque creo que es innecesario hacer trabajo extra.					
(13) Trabajo duro en este curso porque encuentro que el contenido es interesante.					
(14) Dedico una buena parte de mi tiempo libre a buscar más información sobre temas interesantes que hemos revisado en este curso.					
(15) Creo que en este curso es poco útil estudiar los temas en profundidad; eso confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es un conocimiento general de los temas.					
(16) El profesor de este curso no debería esperar que los estudiantes dediquen mucho tiempo a estudiar contenidos que se sabe que no serán considerados en las evaluaciones.					
(17) Asisto a la mayoría de las clases de este curso con preguntas en mente para las cuales busco respuesta.					
(18) Me esfuerzo por revisar la mayor parte del material de estudio recomendado para las para las clases de este curso.					
(19) Para mí tiene poco sentido estudiar el material que probablemente no será considerado en las evaluaciones de este curso.					

(20) La mejor forma de aprobar este curso es tratar de memorizar las respuestas a preguntas que probablemente entrarán en las evaluaciones.					
---	--	--	--	--	--

**Versión final del *Course Experience Questionnaire (CEQ)*:**

Marca con una X la alternativa que expresa de manera más precisa tu opinión respecto de cada afirmación:	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
(1) La cantidad de trabajo asociado a este curso impide que toda la materia se pueda entender en profundidad.					
(2) El profesor de este curso me motiva a hacer mi mejor trabajo.					
(3) Es fácil conocer las exigencias del trabajo esperado en este curso.					
(4) Sólo se necesita buena memoria para que a uno le vaya bien en este curso.					
(5) El profesor se esfuerza para que la materia sea interesante.					
(6) El (La) profesor(a) dejó en claro desde el inicio del curso lo que se esperaba de los estudiantes.					
(7) El profesor parece más interesado en evaluar lo que he memorizado que lo que he comprendido en el curso.					
(8) El profesor es muy bueno explicando la materia.					
(9) Usualmente he tenido una idea clara de qué se espera de mí en este curso.					
(10) Siento mucha presión como estudiante de este curso.					
(11) El profesor me da retroalimentación sobre mi progreso en el curso.					
(12) Generalmente ha sido difícil descubrir qué se espera de mí en este curso.					
(13) La carga de trabajo en el curso es muy pesada.					
(14) El profesor dedica mucho tiempo para entregarme comentarios sobre mi desempeño en el curso.					
(15) En las evaluaciones el profesor(a) sólo hace preguntas sobre información textual de la materia.					
(16) En este curso se otorga suficiente tiempo para comprender los contenidos propuestos.					

(17) El profesor se esfuerza por entender las dificultades que pudiera estar teniendo con mi desempeño en el curso					
--	--	--	--	--	--

**Versión final del *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*:**

Marque con una cruz la alternativa que exprese de manera más precisa su apreciación respecto de cada afirmación:		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
(1)	En este curso es mejor para los estudiantes que generen sus propios apuntes en vez de copiar los míos.					
(2)	En este curso entrego a los estudiantes el contenido necesario para pasar pruebas y/o exámenes.					
(3)	Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos de este curso.					
(4)	En este curso dedico algún tiempo de la enseñanza para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos mismos, conceptos claves e ideas.					
(5)	La docencia en este curso debe incluir ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.					
(6)	Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a pasar las pruebas y/o exámenes.					
(7)	En la enseñanza de este curso es importante para mí monitorear cambios en la comprensión de los tópicos que estamos viendo.					
(8)	Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes.					
(9)	Es importante que los contenidos de este curso sean descritos en su totalidad en función de objetivos específicos asociados a las evaluaciones formales.					
(10)	Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso.					
(11)	La docencia en este curso debe ayudar a los estudiantes a cuestionar su propio entendimiento del contenido tratado.					
(12)	Estimulo a los estudiantes de este curso a reestructurar sus conocimientos previos en términos de una nueva forma de pensar sobre el contenido que estamos viendo.					



(13) En este curso, cuando interactuó con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando.					
(14) En este curso me concentro en entregar contenidos que podrían estar disponibles en libros y textos claves.					
(15) Veo la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos de este curso.					
(16) Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes.					
(17) En este curso mi docencia se enfoca a entregar a los estudiantes mi comprensión del contenido.					
(18) Es importante presentar a los estudiantes muchos datos e información para que ellos sepan que es lo que deben aprender en este curso.					
(19) En este curso los estudiantes tienen oportunidades para discutir cómo va cambiando su comprensión sobre los contenidos que estamos viendo.					
(20) En este curso los estudiantes deben enfocarse a estudiar lo que yo les enseño.					
(21) Debo saber la respuesta de cualquier pregunta que los estudiantes me hagan durante este curso.					
(22) En este curso, mi enseñanza se enfoca en hacer buenas presentaciones del contenido que estamos viendo a los estudiantes.					

### **Bibliografía Anexo Metodológico**

- Batista, J., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis Factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica de Barcelona*, 122(2), 21-27.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Byrne, M. y Fllod, B. (2003). Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: an evaluation of the Course Experience Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 135-145.
- Crislip, M. y Heck, R. (2001). Testing a Multilevel Model. Recuperado el 11 de setiembre de la base de la base de datos ERIC (ED452 203)
- Doménech, F., Jara, P., y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Fryer, L., Ginns, P., Walker, R. y Nakao, K. (2012). The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 549-563.
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Sage Publications*, 5(1), 87-100.
- González, C., Montenegro, H., y López, L. (2012). Analysis of the Reliability and Validity of the Course Experience Questionnaire (CEQ). *Educación y Educadores*, 15(1), 63-78.
- González, C., Montenegro, H., López, A., Munita, I. y Collao, P. (2009). Calidad de las experiencias de aprendizaje y enseñanza en la educación universitaria de pregrado: una mirada desde los profesores y estudiantes. Informe Final, Universidad Católica de Chile.
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Revista Calidad en la Educación*, 35, 241-249.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Colombia, Bogotá: Manual Moderno.

- Kane, M. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ª edición). Madrid: McGraw-Hill.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. y Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Longden, B. (2009). The scholarship of teaching and learning in higher education. *Higher Education*, 59, 799-80.
- Manzano, A. y Zamora, S. (2009). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Martínez, R., Tuya, L., Pérez, M., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). Los coeficientes de correlación de los rangos de Spearman: caracterización. *Revista Habana de las Ciencias Médicas*, 8(2), 1-19.
- Marton, F., Hounsell, D., y Entwistle, N. (Eds.). (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Meyer, J. y Eley, M. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633-649.
- Montenegro, H. y González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 213-230.
- Munshi, F., Al-Rukban, M., y Al-Hoqail, I. (2012). Reliability and validity of an Arabic version of the revised two-factor study process questionnaire R-SPQ-2F. *Journal of Family Community*, 19(1) 33-37.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. (2013). *Directrices para la Traducción y Adaptación de los tests: segunda edición*. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Muñoz, J. y Álvarez, E. (2009). Métodos de imputación para el tratamiento de datos faltantes: aplicación mediante R/Splus. *Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa*, 7, 3-30.

- Prosser, M. y Ginns, P. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641-656.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2001). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-149.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. England: Routledge Falmer.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Satorra, A., y Bentler, P. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514.
- Spooren, P., Brockx, B., y Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching the state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 398-419.
- Stes, A., De Maeyer, S. y Van Petegem, P. (2013). Examining the Cross-Cultural Sensitivity of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) and Validation of a Dutch Version. *Plos One*, 8(1), 1-7.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Webster, B., Chan, W., Prosser, M. y Watkins, D. (2009). Undergraduates learning experience and learning process: quantitative evidence from the East. *Higher Education*, 58(3), 375-386.
- Zinbarg, R., Revelle, W., Yovel, I. y Li, W. (2005). Cronbach's  $\alpha$ , Revelle's  $\beta$ , and McDonald's  $\omega$ : Their relations with each other and two alternative conceptualization of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.
- Zumbo, B., y Rupp, A. (2004). Responsible modelling of measurement data for appropriate inferences: Important advances in reliability and validity theory. En D. Kaplan (Ed.), "The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences" (pp. 73-92). USA: Sage Press.

## Samenvatting

De huidige realiteit van het Chileense hoger onderwijs kenmerkt zich door de massale toeloop en heterogeniteit van de studenten en de preponderantie van mechanismen ten behoeve van kwaliteitsborging. In deze context is het universitair doceren geworden tot een strategische prioriteit voor het bereiken van de gestelde doelen. Hiertoe hebben verschillende instellingen lerarenopleidingen geïmplementeerd voor hun docenten met als doel het verbeteren van de onderwijspraktijk. Er bestaat echter weinig bewijs dat deze programma's effect hebben op de verbetering van het onderwijs en nog minder op het leerproces van de studenten.

In deze context worden de doelstellingen van het voorliggende onderzoek als volgt uiteengezet. Ten eerste heeft de studie tot doel het effect van de opleiding tot universitair docent op de wijze waarop de docenten hun onderwijs benaderen, te analyseren. Ten tweede beoogt dit onderzoek te beoordelen of docenten die een lerarenopleiding hebben genoten erin slagen te bereiken dat hun studenten het eigen leerproces grondiger en minder oppervlakkig richting geven en of diezelfde studenten de eigen leerervaring als positiever ervaren. Om dit te realiseren wordt de bachelor tot universitair docent van de *Universidad de Santiago de Chile* als context gebruikt. Het uitgangspunt is dat dergelijke studies uitstekend kunnen worden toegepast op soortgelijke programma's, met name gelet op de variabelen op het gebied van de genoemde impact.

Ten behoeve van het voorliggende onderzoek werden verschillende methodologisch benaderingen vastgesteld. Aangezien het - binnen de Chileense context - een recentelijk geïntroduceerd thema betreft, bestaan immers geen grote referenties die een stevig bewezen model hebben gedefinieerd voor de analyse van dit onderzoeksveld. In dit verband neemt deze studie 3 verschillende methodologische uiteenzettingen in ogenschouw. De eerste heeft een kwalitatief karakter, terwijl de tweede en derde gekenmerkt worden door een kwantitatieve benadering. Gezien het bovenstaande zou de methodologie als geheel

beschouwd kunnen worden als zijnde van het type quasi-gemengd. Dit omdat de vraagstukken behorend bij elk thema verschillende methodologische benaderingen vereisen, maar tegelijkertijd onderdeel zijn van dezelfde grote problematiek die behandeld wordt.

Zodoende wordt in het eerste hoofdstuk ingegaan op de verschillende theoretische perspectieven van waaruit het onderzoek naar het universitair doceren op internationaal niveau werd ontwikkeld. Het onderzoek naar onderwijs- en leerprocessen in universitaire context is in grote lijnen een relatief nieuwe thematiek, waardoor niet kan worden geput uit een traditie die het mogelijk maakt een breed spectrum aan theoretische stellingnames weer te geven. In lijn met het voorgaande, worden de modellen onderscheiden die verband houden met het paradigma 'proces – resultaat' en hebben geleid tot een onderzoekslijn die de kenmerken van wat een 'effectieve docent' zou moeten zijn, beoogt te identificeren. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat de kwaliteit van onderwijs- en leerprocessen met name afhangt van het gedrag of de karaktertrekken van leraren. Dit heeft geleid tot de ontwikkeling van prestatienormen voor lerarenopleidingen, die op hun beurt zijn gebruikt om richting te geven aan de leerstof die binnen de universitaire lerarenopleidingen centraal zou moeten staan.

Bovengenoemde stellingname werd bekritiseerd vanuit de ontwikkeling van een onderzoekslijn die '*Student Learning Research*' wordt genoemd. Vanaf de jaren 1970 werd dit standpunt wereldwijd breed verspreid. Vanuit het perspectief van het '*Student Learning Research*' is het niet mogelijk om onderzoek te doen naar onderwijs en leerprocessen zonder de klassikale context waarbinnen docenten en studenten interageren in overweging te nemen. Daarom hebben de auteurs van deze onderzoekslijn het 3P-model (*Presagio, Proceso, Producto* - ofwel Prognose, Proces, Resultaat) geïntroduceerd. Dit model komt naar voren als één van de belangrijkste theoretische kaders die op internationaal niveau richting hebben gegeven aan de ontwikkeling van de verschillende lerarenopleidingen. Om de impact van de programma's – die in de hoofdstukken

3 en 4 wordt uitgewerkt – te kunnen analyseren, wordt in het voorliggende onderzoek exact dit theoretische perspectief aangenomen.

Met als belangrijkste referentiekader de richtlijnen van dit laatste theoretisch perspectief, is het eerste hoofdstuk rond 3 pijlers georganiseerd. De eerste is gebaseerd op het onderzoek naar de kwaliteit van het leerproces van studenten en gaat dieper in op de conceptualisatie van dat onderzoek en de analyse van de factoren die van invloed zijn op dit proces en – met name – op de factoren die verband houden met het lesgeven. Derhalve behandelt de tweede pijler de kwaliteit van het universitair onderwijs. Zoals eerder op vooruit werd gelopen, worden in deze pijler de twee grote invalshoeken beschreven die wijdverbreid zijn in de specialistische literatuur, te weten het paradigma ‘proces – resultaat’ en het paradigma ‘prognose - proces – resultaat’.

Deze twee perspectieven hebben geleid tot theoretische modellen die brede invloed hebben op de aard en inhoud van de verschillende lerarenopleidingsprogramma's. Dit aspect vormt de derde pijler van dit hoofdstuk, waarin een internationale evaluatie wordt gepresenteerd van het onderwijs in universitair doceren in verschillende contexten. De werkwijze in Europa, Azië, Oceanië en Amerika wordt beschreven en geanalyseerd, waarbij de nadruk ligt op de toename van het aantal centra die gespecialiseerd zijn in deze thematiek. Die centra hebben niet alleen dergelijke programma's ontwikkeld, maar hebben tevens bijgedragen aan de ontwikkeling van het onderzoek naar het onderwijs- en leerproces in het hoger onderwijs.

Het tweede hoofdstuk breidt de thematiek van de universitaire lerarenopleidingen uit naar de Chileense context en gaat daar vervolgens dieper op in. Derhalve is de inhoud van dit hoofdstuk georganiseerd rond 3 paragrafen. De eerste richt zich op de evaluatie van de historische context van de transformaties die in de laatste decennia in het hoger onderwijs hebben plaatsgevonden. Zo zijn onder meer problemen ontstaan rond de uitbreiding en diversificatie van de inschrijvingen, de veranderingen in financieringsvormen, de



nieuwe professionele realiteit en de ontwikkeling van kennis en technologieën. Dit alles heeft geleid tot belangrijke wijzigingen in de samenstelling van de groep studenten die bij de instellingen instroomt en, daarmee samenhangend, in de doelstellingen en taken van het universitair onderwijs. Het bovenstaande speelt zich bovendien af in een politieke en maatschappelijke context die anders is dan die van de voorgaande decennia, toen de kwaliteit van het onderwijs geen deel uitmaakte van de voornaamste aandachtspunten van de instellingen voor hoger onderwijs.

Vervolgens wordt één van de belangrijkste responses van de universiteiten op de eerder omschreven transformaties en eisen behandeld, namelijk de ontwikkeling van de *'Teaching and Learning Centers'*. In deze paragraaf worden verschillende aspecten van de structuur, de kenmerken en functies van deze centra in Chili onderzocht en vergeleken met de in het eerste hoofdstuk geanalyseerde internationale ervaringen op dit vlak. Samenvattend kennen deze centra een nog korte bestaansgeschiedenis en zijn ze ontstaan in reactie op recentelijk beleid op het gebied van kwaliteitsborging. De activiteiten die de centra ontwikkelen lijken onderling sterk op elkaar en nemen niet alleen het onderwijs in universitair doceren in beschouwing. Hoewel ze beschikken over procedures en werkmechanismen, blijkt dat in een groot deel van de geanalyseerde casussen op dit vlak geen sprake is van een solide conceptuele onderbouwing.

De derde en laatste paragraaf gaat - vanuit het perspectief van de gerealiseerde activiteiten van deze centra voor onderwijsverbetering - in op de huidige realiteit van de universitaire docentenopleiding in Chili. Daartoe worden de verschillende opleidingsvormen beschreven, wordt dieper ingegaan op hun voornaamste kenmerken en wordt de wijze waarop hun impact op het onderwijs en leerproces wordt geëvalueerd, geanalyseerd. Voor alle casussen geldt dat de geïmplementeerde onderwijsactiviteiten onderling vergelijkbaar zijn en activiteiten van middellange en korte duur omvatten. Anderzijds kent de gehanteerde evaluatiemethodologie technische tekortkomingen die

overeenkomen met de conclusies van de analyse van de internationale literatuur, wat inhoudt dat de methodologie voor verbetering vatbaar is.

In het derde hoofdstuk wordt de analyse van de impact van de universitaire lerarenopleiding op de docenten en hun onderwijs uitgewerkt. Dergelijke evaluaties zijn van essentieel belang voor de verbetering van het versterkingsbeleid dat in Chili via de centra voor onderwijsverbetering op grote schaal is verspreid. Hiertoe wordt in de eerste plaats een breed onderzoek van de internationale literatuur over deze thematiek gepresenteerd. Het betreft met name de literatuur die past binnen het theoretisch perspectief dat in dit onderzoek is ingenomen. Het doel is het analyseren van de verschillende methodologische benaderingen die zijn toegepast en het identificeren van de voornaamste sterke en zwakke punten ter ondersteuning van het model dat hier wordt ontwikkeld.

In een tweede paragraaf van hoofdstuk 3 wordt het model beschreven dat in de context van dit onderzoek werd ontworpen. Het betreft dan in het bijzonder de versie die de analyse van de impact van de lerarenopleidingen op universitaire docenten en hun onderwijs faciliteert. Om de geconstateerde tekortkomingen te minimaliseren, gebruikt dit model de belangrijkste onderzochte methodologische verwijzingen en plaatst ze in de context van de Chileense realiteit. Het model is ontworpen om de onderwijsmethoden van de docenten die een opleidingsprogramma volgen te toetsen aan de methoden van docenten die een dergelijk programma niet hebben gevolgd. Daarmee is het ontwerp kwantitatief van aard, heeft het een transversaal bereik en een controlegroep. Het model beoogt op zijn beurt de effectiviteit van het onderwijs ten opzichte van andere geassocieerde variabelen te analyseren, zodat ze op het moment van de evaluatie niet met elkaar worden verward.

Ter afsluiting van hoofdstuk 3 worden de resultaten gepresenteerd van de implementatie van dit toegepaste model op de Bachelor Universitair Onderwijs van de *Universidad de Santiago de Chile*. De resultaten worden getoetst aan de uitkomsten van de onderzoeken die in het eerste deel van het hoofdstuk zijn

gepresenteerd met het doel om hun bijdrage aan de huidige stand van zaken rond deze thematiek te overdenken. Tevens wordt in kaart gebracht wat de mogelijkheden zijn om het model te transfereren naar het onderzoek naar andere vergelijkbare programma's in verschillende Chileense instellingen. Dit laatste vindt plaats omdat de ontwikkeling van dergelijke onderzoeken, ondanks de grote hoeveelheid vergelijkbare programma's die momenteel worden geïmplementeerd, schaars is.

Hoofdstuk 4 volgt een structuur vergelijkbaar met die van het vorige hoofdstuk, maar gaat in op het onderzoek naar het effect van de lerarenopleidingen op de studenten. Dit type onderzoek is ondervertegenwoordigd in de bestaande literatuur, omdat het, ook al is het hun belangrijkste doelstelling, handelt over een indirect effect van de opleidingen. Gezien het bovenstaande wordt eerst de bestaande gespecialiseerde literatuur over het onderwerp geëvalueerd. Daarbij ligt de nadruk op de methodologische benaderingen die daarin naar voren komen. Voor deze insteek is gekozen, omdat het de verzameling van mogelijke richtlijnen voor het ontwerp van het onderzoeksmodel ten behoeve van het onderzoek naar de impact op de studenten – zoals in dit hoofdstuk wordt voorgesteld – faciliteert.

In de tweede paragraaf van hoofdstuk 4 wordt een uitgebreide versie van het model gepresenteerd dat in het vorige hoofdstuk werd geïntroduceerd, omdat het model overeenkomt met de genoemde methodologische kenmerken. Echter, met het oog op het eerdergenoemde indirecte effect van het onderwijs, kenmerkt het model zich door een *multi level* benadering, hetgeen nieuw is in dit onderzoeksveld. Tenslotte worden de resultaten van de toepassing van het model op de Bachelor Universitair Onderwijs van de *Universidad de Santiago de Chile* gepresenteerd. Die resultaten worden op hun beurt geanalyseerd aan de hand van de geëvalueerde literatuur, waarbij de nadruk ligt op hun bijdrage aan het onderzoek en de mogelijkheid van transferentie naar vergelijkbare geïmplementeerde programma's in Chili.

Uit de belangrijkste resultaten van de toepassing van deze evaluatiemodellen blijkt in het algemeen met name overlap te bestaan tussen de resultaten uit de groep docenten die de het opleidingsprogramma langer dan een jaar geleden hebben afgerond. In beide gepresenteerde studies behaalde deze groep docenten - in tegenstelling tot de andere onderzochte groepen - equivalente resultaten. In dit verband is het van belang te benadrukken dat in het geval van de impact op het onderwijs (hoofdstuk 3), dit de enige groep docenten was die betere scores behaalde op de schaal van studentgerichte aanpak. In het geval van het effect op de studenten (hoofdstuk 4) was het op zijn beurt de groep die de beste resultaten behaalde. Ofwel, hun studenten privilegeerden een diepgaande onderwijsaanpak boven een oppervlakkige benadering. Dit is zonder twijfel één van de meest belangrijke resultaten van het onderzoek, dat bovendien het belang van de duur van het programma onderschrijft, aangezien de docenten in alle gevallen gedurende tenminste één jaar participeerden in het programma.

Anderzijds geeft de overlap tussen deze resultaten tevens inzicht in de effectiviteit van het model, aangezien niet alleen in deze casus congruente theoretische en methodologische data werd verkregen. In dezelfde lijn bestond tevens overlap ten aanzien van de mate van oriëntatie op het leerproces en de leerervaringen, wiens resultaten vergelijkbaar waren met wat beschreven staat in de internationale literatuur. Tegelijkertijd werden in beide onderzoeken congruente resultaten behaald wat betreft de docenten die een Bachelor in onderwijs hadden, maar geen deel hadden aan het DDU. Naast het onderschrijven van de geldigheid van het toegepaste evaluatiemodel geeft de overlap in behaalde resultaten door deze zelfde groep docenten in dit geval een indicatie over de relevantie van het specifieke karakter van de lerarenopleiding voor de universitaire context. In dit verband werd opgemerkt dat louter de Bacheloropleiding in onderwijs geen effect had op het geheel van geëvalueerde maatstaven. Er werden slechts significante verschillen opgemerkt met betrekking tot de mate van gerichtheid op het diepgaand leren, maar in dat geval bleken de resultaten negatief wanneer ze vergeleken werden met de docenten die

deelnamen aan de DDU, aangezien de studenten van die eerste lagere scores behaalden in die maatstaf.

Al deze gevonden logische verbanden maken dat het in deze studie geïntroduceerde model een interessant alternatief kan zijn voor hoger onderwijsinstellingen die de impact van hun lerarenopleidingen willen evalueren. Bovendien omvat het voorstel instrumenten die zijn onderworpen aan een strenge validatieprocedure met betrekking tot de Chileense context, waardoor ze uitermate geschikt zijn voor soortgelijke onderzoeken. Dit geldt zelfs wanneer deze onderzoeken niet noodzakelijkerwijs worden gedaan in combinatie met dit evaluatiemodel. Tenslotte draagt het voorstel tevens bij aan verbeterde kwaliteitsborging, aangezien het solide informatie oplevert die gebruikt kan worden in de besluitvorming gericht op de verbetering van deze opleidingen. Dit laatste is met name van belang omdat op dit moment nog geen breed scala aan valide en betrouwbare modellen en strategieën bestaat die het mogelijk maakt te rapporteren over de impact van dergelijke initiatieven.

In het vijfde en laatste hoofdstuk worden de algemene conclusies en projecties die verband houden met de ontwikkeling en evaluatie van universitaire lerarenopleidingen geanalyseerd. Dit geschiedt op basis van de conclusies die vanuit de onderzoeken naar hun impact op de leer- en onderwijsprocessen bijdragen aan hun verbetering. In lijn met het bovenstaande wordt het belang onderstreept van de duur van de opleiding en van de noodzakelijke nadruk die zou moeten liggen op de analyse van en reflectie op de onderwijspraktijk ten opzichte van een meer instrumentele training, die gecentreerd is rond het onafhankelijk aanleren van technieken en methoden.

Vanuit deze overwegingen wordt voorgesteld de lerarenopleiding, die in de hoofdstukken 3 en 4 werd geëvalueerd, opnieuw in te richten en wordt tevens een geactualiseerde versie van het evaluatiemodel, dat in diezelfde hoofdstukken werd behandeld, gepresenteerd. Deze voorstellen trachten de conclusies van de ervaring en aanbevelingen uit de internationale literatuur te concretiseren. Op die

manier wordt een beter begrip verkregen van het belang van de lerarenopleidingen en hun invloed op de docenten die de opleidingsprogramma's volgen en hun betreffende studenten.

Meer specifiek en bij wijze van conclusie suggereren zowel de literatuur, als de resultaten van het in dit onderzoek uitgevoerde evaluatieproces, dat de onderwijsinstellingen hun onderwijsstrategieën voor toekomstige docenten aanvullen en formuleren in processen met een tijdsduur van tenminste een jaar. Derhalve wordt voorgesteld om de Bachelor programma's te vervolledigen met de implementatie van bijvoorbeeld mentorregelingen die het mogelijk maken dat docenten op basis van de specifieke behoeften van hun studenten en vakken gespecialiseerde begeleiding krijgen. Ook wordt aangeraden om leeromgevingen te vormen die de instrumenten die docenten creëren om te kunnen innoveren, verbeteren en hierbij bovendien een meer specifieke visie vanuit de verschillende disciplines te hanteren. Dit komt overeen met één van de meest logische tekortkomingen van dergelijke algemene opleidingsprogramma, aangezien ze bedoeld zijn voor docenten van verschillende vakgebieden. Het voorgaande brengt daarentegen wel het voordeel van interdisciplinariteit met zich mee, iets wat goed wordt gewaardeerd door de deelnemers aan deze opleidingsprogramma's.

Kortom het aanvullen en formuleren van verschillende onderwijsstrategieën vanuit een solide theoretisch en methodologisch kader, verbetert niet alleen de kwaliteit van dat onderwijs, maar maakt het tevens mogelijk om vorderingen te maken in de richting van een "*scholarship of teaching and learning*". Dat wil zeggen in de wetenschappelijke studie van het onderwijs en leerproces als lijn van docentontwikkeling en ter verbetering van onderzoek en innovatie in de klas. Het voorgaande leidt tot een beter begrip van hoe het leerproces van studenten verloopt in de context van hoger onderwijs en verschillende vakgebieden. Iets waar op internationaal niveau, maar met name in Chili behoefte aan is, aangezien herhaaldelijk is opgemerkt dat bestaand onderzoek naar dit thema schaars is.

Tenslotte beoogt dit onderzoek van waarde te zijn voor de experts op dit gebied, met name voor diegenen die werkzaam zijn bij de centra's voor onderwijsontwikkeling en lerarenopleiding in Chili en Latijns-Amerika. Naast concrete suggesties ter verbetering van de kwaliteit van de programma's die ze uit te voeren, ondersteunt deze studie hen met theoretische en methodologische kaders. De reeks voorstellen die op hun beurt parallel uit deze lijnen voortvloeien beogen een bijdrage te leveren aan het onderzoek op dit terrein en aan de verbetering van het universitair onderwijs in onze context.

## Summary

Higher education in Chile is currently characterised by widespread growth and a heterogeneous student body, as well as a prevalence of quality assurance mechanisms. In this context, university teaching has become a strategic priority in the achieving of these aims. For this reason, different institutions have implemented teacher training programmes for their staff, with the aim of improving educational practices. However, there is little evidence about the impact of this training on educational improvements and even less about it on student learning.

In this context, the aims of this study are as follows. The first consists of analysing the impact of training on university teaching and the focus teachers give education. The second is to evaluate whether the teachers that have taken part in teacher training manage to make their students' learning a more profound and less superficial experience and if, in addition, said students perceive their learning experience as a more positive one. To achieve the latter, the Diploma in University Teaching at the University of Santiago de Chile has been used, beginning with the assumption that this type of study can easily be replicated in similar programmes, considering, in particular, the impact variables signalled.

To carry out this study, different methodological approaches were used. Given that it is only recently emerging as a subject in the country, there are no important points of reference to define a proven model for the study of this field of research. In this context, the development of this study considers three different methodological models. The first is qualitative and the second and third are quantitative. All three methodologies are part of an almost quasi-mixed model, given that the questions associated with each one require different methodological approaches but are part of the same main problem to be tackled.

Thus, in Chapter 1, the different theoretical perspectives from which the study of university teaching internationally has been developed are dealt with. In



general terms, research on education and learning processes in the university context is a relatively new topic, with no history that allows for the visualisation of a wide variety of theoretical positions. Along these lines, the models that refer to the *process-product* paradigm can be detected, leading to research that aims to identify the characteristics of an 'effective teacher', assuming that the quality of education and learning processes is mainly based on teachers' behaviour or traits. All this converges in the development of teaching performance standards that are used to provide the content on which teacher training for university faculty members should be based.

This position was criticised through a line of research known as 'Student Learning Research'. From the seventies onwards, this position spread internationally. From this point of view, the study of education and learning cannot be tackled without considering the classroom context in which teacher and students interact, which is why the authors of this research have proposed the 3P Model (presage, process, product). This model is one of the main theoretical references that has guided the development of different teacher training programmes internationally. Specifically, it makes up the theoretical position that this study has used to deal with the analysis of the impact of these programmes in Chapters 3 and 4.

Taking the ideas of this latest theoretical perspective as its main reference, the first chapter is structured around three main ideas. The first refers to the study of the quality of student learning, looking in depth at its conceptualisation and the analysis of the factors that influence it, especially those derived from education. As a result, the second idea tackles the quality of university education. As has already been mentioned, the two main perspectives that have propagated through specialist literature will be described here: the 'process-product' paradigm and 'presage, process, product'.

These two positions have led to theoretical models that have been highly influential over the nature and contents of different university teacher training

programmes. This makes up the third main idea of this chapter, which includes an international revision of university teacher training in different contexts. The way in which this has been tackled in Europe, Asia, Oceania and America is described and analysed, with special emphasis on the proliferation of specialised centres. Said centres have not only developed this type of programme but have also contributed to the development of research on education and teaching in higher education.

The second chapter both expands and goes into more depth on the topic of university teacher training in Chile. Thus, its contents are organised into three sections. The first focuses on revising the historical context of the transformations of higher education in the last few decades. It has become problematic because admissions have opened up and become more diversified and because of changes in financing, new professional scenarios and the development of knowledge and technology, among other things. These have brought with them important changes in the profiles of the students who have started studying at these institutions and also in the aims and functions to which university teaching must respond. This occurs in a political and social context that is also different to previous decades, when teaching quality was not one of higher education institutes' main concerns.

Next comes one of the main responses offered by universities to the transformations and demands previously described, namely the creation of '*Teaching and Learning Centres*'. In this section, different aspects of the setting up, characteristics and functions of these centres in Chile are revised, comparing them to the international experiences presented in the first chapter. In summary, these centres are relatively new to Chile and have emerged at the same time as quality assurance policies. At the same time, the activities they offer are very similar to each other and do not only involve university teacher training. Although they have procedures and work mechanisms, they do not offer a solid conceptual foundation in the majority of the cases analysed.

Finally, the third and last section tackles the current reality of university training and teaching in Chile, from the perspective of the work carried out in these centres and aimed at improving teaching. Thus, different training methods are described, looking into their main characteristics in more detail and analysing the way in which their impact on teaching and learning has been evaluated. The training activities implemented are always similar, involving medium and short-term activities. On the other hand, the methodology implemented for evaluation has technical weaknesses similar to those that were highlighted in the revision of international literature, which means there is room for improvement.

In the third chapter, the topic of studying the impact of university teaching training on teachers and their education is developed. This type of evaluation is fundamental to fostering the enrichment policy that has spread widely through the centres and is aimed at improving teaching in Chile. Initially, therefore, an in-depth revision of the international literature that specialises on this subject is presented, mainly framed within the theoretical position that has been assumed in this study. The aim is to analyse the different methodological approaches that have been used and identify their main strengths and weaknesses in order to back up the model that is developed herein.

In the second part of Chapter 3, the model that has been designed in the context of this study is described, specifically the version used to analyse the impact of teacher training on university faculty staff and their teaching. Said model takes the main methodological examples that have been revised and puts them into the context of Chilean reality, with the aim of minimising the observed weaknesses. This proposal is designed to contrast the focus of teachers who have taken part in a training programme with that of teachers who have not. That is why a quantitative design is appropriate, involving a transversal scope and a control group. At the same time, the model seeks to analyse the effectiveness of training over other associated variables, so as to not confuse the two when carrying out the evaluation.

To end Chapter 3, the results of this model's implementation at the University of Santiago de Chile are presented. These are compared to those from the research presented in the first part of the chapter, with the aim of reflecting on their contribution to the topic's state of the art. In addition, the possibility of transferring this model to the study of other similar programmes in different Chilean institutes is analysed, given that there has been little development of this kind of research despite the large number of programmes of this type that are currently being implemented.

Chapter 4 has a similar structure to the previous chapter, but in this case focuses on studying the impact of teacher training programmes on students. This type of research has not been quite so developed in literature, since it deals with an indirect effect of training, even when this impact is its main aim. Along these lines, a revision of specialised literature on the subject comes first, with an emphasis on the methodological proposals that have been established. This emphasis responds to the fact that the aim is to create guidelines for the design of the study model on the impact on students that is proposed in this chapter.

In the second section of this fourth chapter, an extended version of the model presented in the previous chapter is provided, concurring with the methodological characteristics indicated. However, said model has the distinctive feature of proposing a multilevel approach - given the indirect effect of the training as previously mentioned - which is novel as far as the state of the art in this field of investigation is concerned. Finally, the results of the application of this model in the Diploma in University Teaching from the University of Santiago de Chile are presented. At the same time, they are also discussed in conjunction with the revised literature, with their contribution to research and the possibility of them being used in similar programmes implemented in Chile being emphasised.

In general terms, among the main results obtained from the application of these evaluation models, the resemblance between the results obtained by the group of teachers that finished the programme more than a year ago are those

that most stand out. In both of the studies presented, this group of teachers obtained similar results, as opposed to the results of the other groups studied. In this respect, it is important to highlight that, in the case of impact on teaching (Chapter 3), this was the only group of teachers that obtained better scores on the student-centred focus scale. At the same time, in the case of impact on students (Chapter 4), this was the group with the best results. In other words, to a greater extent, their students favoured a more profound learning focus as opposed to a superficial one. Undoubtedly, this is one of the most important results of the study, since it also backs up the importance of the programme's duration. In every case, these teachers had participated in the programme for at least one academic year.

On the other hand, the resemblance between these results also sheds light on the model's effectiveness, since this was not the only case in which theoretically and methodologically consistent data was obtained. Along these same lines, there were also similarities between the orientation scales aimed at learning and learning experiences, whose results were similar to those reported in international literature. At the same time, consistent results were obtained in both studies regarding teachers who had a degree in education but who had also studied for the Diploma in University Teaching. In this case, as well as corroborating the validity of the evaluation model applied, the similarities in the results obtained among this same group of teachers shows the relevance of the specific nature of teacher training in the university context. In this respect, it was reported that having a degree in education did not influence the scale groups evaluated. Significant differences were only obtained in orientation towards the in-depth learning scale but, in this case, the results were negative when compared with teachers who studied for the Diploma in University Teaching, since students of the first had worse scores on said scale.

All these consistencies mean the model suggested here could be created as an interesting alternative to higher education institutes that want to evaluate the impact of their teacher training programmes. In addition, this proposal

provides instruments that were submitted to a strict validation procedure in Chile, which is why they can perfectly be used in the framework of similar situations, even when these studies are not necessarily used in conjunction with this particular evaluation model. Finally, the proposal is also a contribution to quality assurance, since it provides robust Information on the decision-making orientated at improving these programmes, considering that there is not currently a wide variety of valid and trustworthy models and strategies to report on the impact of this type of initiative.

In the fifth and final chapter, the general conclusions and projections related to the development and evaluation of university teacher training programmes are analysed, based on the conclusions that contribute to their improvement, drawn from the studies on their impact on teaching and learning processes. Along these lines, the importance of the programme's duration is emphasised, as well as the necessary emphasis that these conclusions should be awarded in the analysis of and reflection on the practice of education, beyond a more 'instrumental' training centred on the independent learning of techniques and methods.

As a result of these reflections, the redesign of the teacher training programme that was the subject of evaluation in Chapters 3 and 4 is presented, together with an updated version of the evaluation model presented in these same chapters. These proposals look to express the conclusions that were obtained from the experience, together with the recommendations reported in international literature, so as to move forward with a better understanding of the importance of these teacher training programmes and their influence on the teachers that participate in them and their respective students.

More specifically and in conclusion - and as recommended by literature and the results of the evaluation process carried out in this study - it is suggested that the institutes should complement and articulate their teacher training strategies through processes that last at least a year. In this way, diploma

programmes could benefit from the implementation of classes, for example, that allow teachers to receive specialised assistance according to the specific needs of the students and subjects taught. In the same way, advances could be made in how learning communities are configured in order to strengthen the tools available to teachers so they can innovate and also incorporating a more specific outlook from a curricular perspective. This responds to one of the most general logical weaknesses of this type of programme, since these are conceived for teachers with different areas of knowledge. On the other hand, this brings with it interdisciplinary benefits, something that is also valued by the participants in these programmes.

In summary, complementing and articulating different training strategies within a solid theoretical and methodological framework not only strengthens the quality of said training but also allows for advances to be made towards a 'scholarship of teaching and learning', strengthening research and innovation in the classroom within the academic study of education and learning as one of the aims of teaching development. This helps achieve a greater understanding of how students learn in the context of higher education and in different areas of knowledge. This is a debt that is pending at an international level and particularly in Chile, since, as has been said on numerous occasions, research in this area has been very scarce.

Finally, it is hoped that this study will serve as a contribution for specialists in the area and mainly for those who work at centres for teacher development in Chile and Latin America, providing them with theoretical and methodological frameworks as well as specific suggestions on how to improve the quality of the programmes they implement. At the same time, the set of proposals that originates from these lines of investigation intends to support research on the topic and the improvement of university teaching in Chile.