



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número:3 Artículo no.:3 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2020.

TÍTULO: Metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación utilizadas por el profesorado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá.

AUTORES:

1. Máster. Rubén Capetillo Velásquez.
2. Dr. Joaquín Gairín Sallan.

RESUMEN: El objetivo del estudio es conocer la realidad pedagógica del docente universitario, si responde a los actuales requerimientos didácticos y si se mantiene en sintonía con el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá. Se realizaron, durante el año 2018, cuatro grupos focales a alumnos y uno a jefes de carreras; conjuntamente se aplica un cuestionario a académicos, todos pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades, además de analizar 5 documentos oficiales. Los resultados indican que el profesorado mantiene coherencia y dominio conceptual y teórico entre estrategias de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá, quedando pendiente la transferencia efectiva a la práctica de aula.

PALABRAS CLAVES: metodología, didáctica, evaluación, docencia universitaria.

TITLE: Teaching methodologies and assessment strategies used by teachers at the Faculty of Education and Humanities of the University of Tarapacá.

AUTHORS:

1. Master. Rubén Capetillo Velásquez.
2. Dr. Joaquín Gairín Sallan.

ABSTRACT: The objective of the study is to know the pedagogical reality of the university teacher, if it responds to current didactic requirements and if it remains in tune with the Educational Model of the University of Tarapacá. During 2018, four focus groups were held for students and one for career managers; jointly a questionnaire is applied to academics, all belonging to the Faculty of Education and Humanities, in addition to analyzing 5 official documents. The results indicate that the teachers maintain coherence and conceptual and theoretical domain between teaching-learning strategies and the educational model of the University of Tarapacá, pending the effective transfer to classroom practice.

KEY WORDS: methodology, didactic, evaluation, university teaching.

INTRODUCCIÓN.

La era internet ha provocado continuos cambios en el contexto social, pero es a partir de las primeras décadas del siglo XXI cuando estas transformaciones son más aceleradas (Belando-Montoro, 2014). El uso de recursos digitales ha favorecido los procesos de actualización del conocimiento, estimulando una renovación de objetivos y programas y también en infraestructura física y administrativa, resultando sensato adoptar nuevos modelos de proceso de enseñanza–aprendizaje basados en las Tecnologías digitales (Maldonado, García y Sampedro. 2019); no obstante, y en el área educativa, la evolución a través de las reformas educacionales o de propuestas de nuevos modelos educativos que se desarrollan, impactan muy lentamente en el ámbito universitario, seguramente debido a su complejidad.

De acuerdo a Quintana, Planas y Smith (2015), la renovación pedagógica demanda procesos sistemáticos y socioculturales que no se llevan a cabo en la inmediatez. A modo de ejemplo y sobre la paulatina adopción del nuevo modelo de ‘flipped classroom’, de alto protagonismo en la actualidad (Torrecilla, 2018) y que “genera una mayor motivación entre los estudiantes, pero al mismo tiempo mayores niveles de corresponsabilidad” (Del Arco, Flores y Silva, 2019. Pág. 467), el estudio de Galindo y Bezanilla (2019) indica: “a pesar de haber pocas universidades que consideran esta metodología como parte común en sus prácticas, casi la mitad de las universidades españolas han tenido un primer contacto con ella” (pág. 81).

Por otra parte, el estatus ostentado por el profesor universitario se desmorona imperceptiblemente, al no ser la única fuente de información ni el propietario del conocimiento, y aunque se hacen esfuerzos por actualizar los métodos de enseñanza en las universidades, su aplicación no ha provocado los frutos necesarios, permaneciendo aún deficiencias técnicas y deficiente utilización de tecnologías e innovaciones docentes. (Villaruel & Bruna, 2017). Actualmente, la universidad “es un contexto de aprendizaje, en el que el alumnado es el responsable de tomar sus propias decisiones, controlar su propio proceso de aprendizaje y las interacciones que intervienen en él” (Izquierdo, Asensio, Escarbajal y Rodríguez. 2019: pág. 543).

La presente investigación pretende entender la singularidad de un fenómeno humano complejo: comprender la estructura dinámica y el sistema de relaciones que motivan el actuar del profesorado universitario en su trabajo docente habitual. En palabras de Rodríguez y Gairín, (2015), reconocemos y no obviamos que el foco principal son los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos tienen mucho que ver con la intervención que se produce en las aulas.

DESARROLLO.

Fundamentación del problema y objetivos del estudio.

Para el futuro, es deseable que el profesorado se apropie de metodologías que permitan comprender esta humanidad que evoluciona día a día, para hacer frente a los progresos de la inteligencia artificial, las impresoras 3D o la recreación holográfica. Para Del Arco, Flores y Silva (2019, pág. 466), “es preciso una formación del profesorado universitario para consolidar los nuevos roles que se le asignan en modelos pedagógico-didáctico como el Flipped”.

El estudio realizado por Gargallo, Fernández y Jiménez, (2007) confirma que existe un porcentaje significativo de profesores universitarios no demasiado proclives a la innovación pedagógica, vale decir, a planteamientos acordes a un modelo centrado en el aprendizaje de corte socio constructivista. Lamentablemente, se ha asumido equivocadamente que disponer de conocimientos sobre una disciplina lleva automáticamente a saber enseñarlos (Diez, Guamán, Alonso, y Ferrer, 2013). Khan (en Oppenheimer, 2014, pág. 233) apunta que falta todavía un largo camino para conseguir que el profesor actual se convierta en un mentor, en un guía que pueda alentar a sus estudiantes y sean éstos los que tomen las riendas de su propio aprendizaje, en vez de centrarse en largas y aburridas disertaciones de contenidos curriculares. Los estudiantes exigen modelos de enseñanza que faciliten el conocimiento y no modelos de aprendizaje tradicionales (Ballester, García y Alberola, 2015).

Prensky (2015), por su parte, deja muy en claro que los universitarios de hoy constituyen una nueva generación formada y acostumbrada a un ambiente cotidiano de avances tecnológicos, que requiere de una selección esmerada del profesorado y su perfeccionamiento constante, incluida la metodología del proceso pedagógico (Ortega y González, 2017).

En cuanto a los usos tecnológicos más valorados para el aprendizaje por parte del estudiantado universitario, se encuentran los computadores portátiles y celulares inteligentes, lo que subraya la importancia de la tecnología digital para respaldar el aprendizaje en cualquier momento y lugar

(Dabbagh, Fake, y Zhang, 2019), lo que necesariamente fuerza, como argumentan Durán, Prendes y Gutiérrez (2019), a que “las universidades han de innovar, evolucionar y reinventarse” (Pág. 188).

“El valor de la educación universitaria en el siglo XXI no está ya en saturar la mente de nuestros alumnos con conocimientos con fecha de caducidad” (Prieto, 2016), sino que se debería apostar por una formación de profesionales capaces para el aprendizaje autónomo y con sólidas y suficientes competencias transversales.

Hoy en día, como plantea Velasco (2018), el distintivo es el cambio acelerado, la incertidumbre se muestra inquebrantable y la transformación social genera y plantea nuevos retos. La evolución constante del mundo laboral lleva a revisar año a año las diversas ofertas de carreras y los perfiles de formación profesional que deben responder a una siempre renovada sociedad. Gonzalez Guacaneme (2018) corrobora lo anterior señalando que las ofertas y perfiles deben ir a la par de los cambios, ya que estos generan nuevos retos a la educación.

En consecuencia y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, la reflexión nos conduce a pensar si el académico implementa acertadas metodologías de enseñanza, vale decir, si se encuentra realizando sus actividades curriculares tomando en cuenta la adaptación necesaria según la realidad educativa particular.

En el contexto señalado, el objetivo general del estudio realizado es: “Analizar las metodologías de enseñanza y estrategias evaluativas que condicionan el proceso de aprendizaje en aula del profesorado de la Facultad de Educación y Humanidades”. Los objetivos específicos son:

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

3. Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad.
4. Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria.

Marco teórico.

Hacemos referencia a dos cuestiones claves para el contexto universitario: las teorías/metodologías y el diseño/desarrollo del currículo. La revisión de algunas aportaciones significativas nos sirve para situar las formas de actuar en el aula.

A. Sobre las teorías y metodologías utilizadas en la formación universitaria.

Las teorías del aprendizaje, aunque evolucionan e intentan dar respuesta a las carencias de posturas anteriores, siempre resultan parciales e insuficientes para explicar o fundamentar todas las situaciones de aprendizaje por muy completas que parezcan, como dicen Gottberg, Noguera y Noguera, (2012). Siemens (2004) extiende esta crítica, tanto al conductismo, como al cognitvismo y constructivismo en cuanto teorías de aprendizaje, argumentando que fueron desarrolladas en una época que no había sido aún impactada por la tecnología, por lo que resultan parciales para fundar el proceso de aprendizaje en esta era digital, concediendo así al *conectivismo* como un naciente paradigma educativo que explicaría en esta era digital, el aprendizaje que se produce fuera del estudiantado, tanto en redes sociales como en la utilización de herramientas tecnológicas (Mattar, 2018).

El Conductismo, consolidado por nutridos experimentos de laboratorio, es la primera teoría que a partir de un trabajo objetivo y metódico trata de explicar el proceso de aprendizaje en el individuo (Mejía, 2011). Si bien este paradigma surge como teoría psicológica, se fue adaptando al ámbito educativo hasta convertirse en un modelo de educación incuestionable durante gran parte del siglo

pasado, manteniendo todavía su presencia y perdurando en las aulas de clases prácticamente en todas las organizaciones educativas.

Muestras de su sello en la educación se aprecia claramente en la forma de proceder del profesor, fundamentalmente en el establecimiento de normas, entrega de contenidos y un alumno pasivo que simplemente los recibe. Quiroz (2012) complementa otras características referenciando el abuso del verbalismo acompañado por sobreabundantes monólogos, la mayoría de las veces confusos y sin sentido práctico para el alumno. La tarea de aprendizaje se encuentra, por otra parte, en un nivel de exigencia cognitiva superficial y, como argumenta Medina (2016), el proceso se percibe como una imposición donde los estudiantes simplemente asocian conceptos y hechos de manera irreflexiva, sin integrarlos ni comprenderlos. Prácticamente el único método asociado al paradigma tradicional - conductista sea la lección magistral, compartiendo con Zabalza (2011) que no es complejo ni exige condiciones especiales.

Es constructivismo surge de la teoría del desarrollo genético de Piaget (Tünnermann, 2011) y toma fuerza a finales del Siglo XX con la incorporación de la teoría sociocultural de Vigotsky y del *aprendizaje significativo* de Ausubel. Desde la óptica de Mattar (2018), se definiría como una filosofía general de la educación que comprende diversas teorías de aprendizaje.

En palabras de Barreto et al. (2006), el constructivismo se constituye como una teoría de conocimiento activo, correspondiendo al docente estructurar situaciones para que el estudiante participe activamente en circunstancias de aprendizaje reales o auténticas (Romero y Mateos, 2017), se aproxime al significado de lo que se enseña, relacione los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos y trabaje por lograr una integración intencional entre teoría y práctica (Medina, 2016).

Desde la neuroeducación, aprender y memorizar es cambiar el “cableado sináptico” del cerebro, es decir, las conexiones de sus neuronas (Mora, 2017). Refuerzan esta definición Blakemore y Frith (2016) respecto al cambio cerebral, especificando que este se produce en función del uso y explicando que se pierde lo que no se utiliza, reforzando la idea de que la práctica es fundamental para aprender una destreza nueva y conservarla. Ya en un plano educativo, aprender significa que algo ha cambiado; faculta a los estudiantes para comprender o poder hacer algo que antes no podían (Biggs, 2010).

Hablando de los modelos de enseñanza- aprendizaje, si bien no existe un modelo único de docencia universitaria, los investigadores proponen la transformación y actualización del profesorado desde una docencia conductista hacia un modelo constructivista integrador, un tránsito del paradigma de la instrucción al paradigma del aprendizaje (Medina, 2016).

El Modelo centrado en la enseñanza (transmisión del conocimiento).

En un ambiente centrado en la enseñanza, la actitud que ocupa el profesor es de poder y mando. En la práctica, lo acostumbrado es que el profesorado haga uso de la enseñanza frontal, unidireccional y de transmisión del conocimiento, prácticas que van generando un contexto educativo con escasas o nulas instancias de diálogo, muy centradas en los contenidos y en la profunda comprensión de éstos (Villarroel y Bruna, 2017). Confirma lo anterior Torrecilla (2018, pag.15) cuando señala que en el Modelo centrado en la enseñanza: “el conocimiento es transmitido por el profesorado a los estudiantes, y estos últimos reciben la información de un modo receptivo realizando las tareas generalmente de forma individual”.

Estas características se ajustan perfectamente a la denominada clase tradicional o sesión magistral

El Modelo centrado en el aprendizaje (centrado en el alumno).

Al analizar este modelo, se advierte un notorio cambio en el proceder del profesor. Cuando comienza el proceso pedagógico, el tránsito ineludible es avanzar desde la preocupación por la enseñanza, a

centrarse en el aprendizaje y el estudiante (Mas Torelló, 2011). A diferencia del modelo explicado anteriormente, utiliza una variedad de métodos pedagógicos y los profesores son conscientes de la necesidad de supervisar los aprendizajes (Jenaro, Flores, Poy, González y Martín-Pastor, 2013), como también de crear un ambiente positivo, estructurando escenarios y condiciones favorables para el aprendizajes de los educandos, considerándose una competencia esencial de esta nueva cultura del profesorado (Renés y Martínez, 2015); (Romero, Núñez y Mateos, 2017).

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

Actualmente, ambos modelos se entremezclan en el ambiente educacional; por una parte, la tradición del modelo centrado en la enseñanza permanece vigente y enquistado en el sistema educativo y que seguramente seguirá así por varios años más; por otra parte, el enfoque centrado en el estudiante gana poco a poco espacio en los distintos niveles de la enseñanza con el firme convencimiento de que la práctica docente da prioridad a la concepción del aprendizaje como un proceso activo, consciente y contextualizado (STC-Chile, 2015).

Concretando más específicamente las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, podemos identificar claramente algunas propuestas:

El método expositivo.

La metamorfosis social producida en la última década prácticamente no ha penetrado en las paredes de las instituciones educativas, sobre todo en el campo didáctico, por lo que desgraciadamente el tránsito hacia nuevas formas de docencia más interactivas ha sido un proceso extremadamente lento

y limitado (Prieto, 2016), en espera aún de que el papel del profesorado universitario vaya más allá de la explicación que caracteriza a una clase tradicional, es decir, convertir al estudiante en el verdadero protagonista en su tarea de formación (Lobato y Guerra, 2016).

Ferro, Otero y Vila (2014) al referirse específicamente al docente universitario, lo describen como quién mantiene su concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la reproducción de lo establecido en las disciplinas e interpretando la evaluación como una simple valoración de resultados. En el método expositivo, el profesor asume exclusiva responsabilidad del diseño de la asignatura y por ningún motivo se toman en cuenta las concepciones de los estudiantes (Gargallo y otros, 2014).

Los métodos activos.

La apuesta por un cambio en la estructura y forma de planificar las clases se sustenta en el hecho de querer dar respuesta y ajustarse a las características del alumno de hoy. Nos encontramos inmersos en una sociedad global que requiere de un educador activo y que esté dispuesto a perfeccionarse para ser capaz de afrontar sus nuevos roles con éxito (Espinosa, 2014). Cualquiera que sea el método *activo participativo* que ocupe el profesor, estará albergado en el modelo centrado en el aprendizaje. Su explicación se funda en el hecho de que los métodos activos de enseñanza priorizan el aprendizaje del alumno y, aunque la responsabilidad del diseño curricular es del profesor, de que en el desarrollo curricular deben cooperar los estudiantes.

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

B.- Sobre el diseño y desarrollo del currículum.

Un elemento fundamental a considerar es delimitar si el foco de la planificación son los contenidos o las competencias, de amplio debate en muchas universidades.

Si bien es cierto que las competencias se manifiestan a través de desempeños observables, se tiende a confundir y asociarla con la corriente conductista, seguramente por su origen en el campo de formación profesional; sin embargo, todo se aclara cuando se reconoce que el modelo de competencias asegura que el estudiante juega *un rol activo* de apropiación y construcción de su pensamiento, papel muy diferente al propósito conductista y un verdadero giro copernicano de paradigma en la educación (Hernández, Arán y Salmerón, 2012).

Este enfoque comienza a desarrollarse a partir del *Informe Delors* (Delors, 1996) que, de acuerdo con la UNESCO (2015), no pretendía convertirse en un plan maestro para reformar la educación, sino más bien sugerir las bases para reflexionar y debatir sobre cuáles deberían ser las opciones en el momento de formular las políticas. Dicho informe proponía una visión de la educación basada en dos conceptos esenciales: *aprender a lo largo de toda la vida* y en cuatro pilares: *aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos*. Muy a pesar, este enfoque competencial no ha sido suficientemente entendido después de varios años, quedando la “educación para la vida” que se pretendía en modo de espera, debido a la fuerte resistencia de los representantes de corte ilustrado-enciclopedista, quienes se han encargado de conservar una “educación para la escuela” (Guzmán, 2017).

Mas Torelló, (2011) considera que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, están constituidas por habilidades, actitudes y valores y se adquieren y desarrollan mediante simulaciones formativas y la propia experiencia sociolaboral. Tal aproximación es compatible con la propuesta del STC-Chile (2015), que habla de un conjunto dinámico e integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser desarrollados y evaluados durante el proceso formativo y que constituyen parte integral de un perfil de egreso o graduación.

Beresaluce, Peiró y Ramos (2014) sostienen que la competencia del profesor se demuestra cuando guía el proceso de aprender en cada uno de sus educandos: diagnostica los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje. Mora (2017) nos proporciona, desde la perspectiva de la neuroeducación, algo básico e imprescindible para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus frutos: afirma que, para ser buen profesor a cualquier nivel académico, uno de los requisitos fundamentales es tener la capacidad de captar la atención de los alumnos, ya que sin atención no hay aprendizaje. Por su parte González-Vázquez (2019) añade que el docente debe establecer un clima de confianza a través de experiencias positivas, reforzando la autoestima para optimizar el aprendizaje en sus alumnos.

En síntesis, la inclusión exitosa del modelo de enseñanza por competencias en la universidad requiere de “un cambio de mentalidad de profesores y alumnos, una adecuada formación docente, un mayor compromiso institucional que dote de los apoyos y recursos necesarios y adoptar perspectivas más holísticas que permitan atender a los aspectos culturales del cambio” (López, León y Pérez, 2018, pág. 543).

La coreografía didáctica (Zabalza, 2011) que organiza cada docente determina en gran medida dónde los estudiantes van a situar los límites de su esfuerzo para el rendimiento académico, rendimiento conceptualizado como la valoración cuantitativa y cualitativa del logro de competencia alcanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto de desempeño específico (Cardona, Vélez y Tobón, 2016). Pero no solo ese es el reto, el académico también debe, según Poumay (2017), adaptarse al uso didáctico de tecnologías e Internet con la misma naturalidad con que se usa la tiza, a trabajar en redes y a perfeccionar la enseñanza basándose en los resultados de las investigaciones más recientes, y ello con eficacia y en un contexto competitivo.

Seleccionado o no el enfoque competencial, en el campo universitario, el currículo se materializa en un plan intencional formativo tanto académico como profesional (Nuñez, 2014) que se va desarrollando y evaluando en la práctica, en función del modelo educativo de la universidad.

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

Forman también parte del diseño y desarrollo curricular la utilización que se haga de los medios didácticos (y, sobre todo, de los propios de la sociedad del conocimiento) y los sistemas de evaluación que se utilicen. Al examinar cómo y cuánto se usan las TIC en educación, entendiendo por TIC al conjunto de herramientas y todos aquellos procesos que permiten acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar la información por medios electrónicos (Raquimán, 2014), se concluye que los docentes y las generaciones inmediatas en formación no alcanzan a desarrollar las competencias necesarias para enfrentar estos desafíos a cabalidad (Moreira, 2012), y es, que dada la rapidez con la que crece y se renueva el nuevo mundo de las aplicaciones tecnológicas en el ámbito educativo, se requiere de un perfeccionamiento continuo, bien sea llevado a cabo por expertos en el área o de manera autónoma por el docente (Espinosa, 2014).

Sin duda, hoy y en el futuro seguirán las TIC cumpliendo funciones claves, ya sea eliminando variables de tiempo y espacio, incrementando la colaboración y ofreciendo y facilitando el acceso a recursos educativos abiertos (Durán, Prendes y Gutiérrez. 2019). El desafío principal es cómo educar usando las Tic y demostrar las capacidades para transferir sus enseñanzas al mundo universitario (Brun, 2011; Raquimán, 2014). No se puede olvidar el hecho de que este nuevo universo tecnológico

conforma parte importante del hábitat natural del alumno actual. Un claro ejemplo proviene de la investigación hecha por Cabero, Del Prete y Arancibia (2019), quienes afirman que Internet se presenta como una de las tecnologías más utilizadas en las Universidades, y que los alumnos la utilizan frecuentemente para fines educativos.

Para Johnson y Johnson (2014), la evaluación implica reunir información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno o un grupo de alumnos. Es decir, se busca a través del uso de procedimientos evaluativos determinar el impacto de la enseñanza en el aprendizaje. De la misma idea son Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015) quienes consideran la evaluación como un proceso basado en recoger y analizar la información para tomar decisiones de acuerdo con un juicio emitido.

A pesar de continuas reformas educativas y nuevos modelos pedagógicos, en la práctica no se aprecian esas habilidades y, menos, un cambio metodológico en el hacer docente. Sánchez (2014) muestra su decepción alegando que se sigue evaluando de la misma manera, encasillando, seleccionando, marginando al estudiante, para finalmente convertirlo en un participante más de un ranking de capacidades estandarizadas, muy alejados del respeto que merece la diversidad que existe entre el alumnado. De acuerdo al estudio de López, León y Pérez (2018), el profesorado argumenta como dificultades para evaluar competencias, “su falta de formación y el carácter academicista que aún prevalece en la institución universitaria” (pág. 542).

Las investigaciones confirman que la evaluación continua es la que propicia los mejores resultados en cuanto a la tasa de rendimiento y a las calificaciones obtenidas (Cardona, Vélez, y Tobón, 2016). Reafirma esto último Cano (2008), explicando que es importante tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática; en definitiva, comparte que la evaluación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje es decisiva para monitorear la adquisición de las competencias que deben apropiarse los estudiantes.

Diseño y fundamentación metodológica del estudio de campo.

Se plantea una investigación pedagógica o educativa (Sabariego y Bizquerra, 2016) orientada a la toma de decisiones (investigación aplicada). Por la naturaleza social del tema y objeto de estudio se cree adecuado un diseño metodológico con un posicionamiento y enfoque mixto (Pereira, 2015), es decir, una base cualitativa para captar con mayor rigor la dinámica diversa y sutil de la experiencia humana y porque la pregunta de investigación nos guía en esta dirección; pero, además, se incluye un complemento de información cuantitativa para completar el cuadro, potenciar la discusión y elaborar las posteriores conclusiones.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), la investigación se clasifica como descriptiva transversal y analiza la situación en su ambiente natural. La utilización del método de Caso único (Verd y Lozares, 2016) permitirá interiorizarnos en una organización con identidad propia (Muñoz y Muñoz, 2001), como lo es la Universidad de Tarapacá de la ciudad de Arica, y así, poder estudiar las metodologías y estrategias de evaluación en las diferentes unidades de análisis.

Si bien el estudio es de carácter mixto, existe una marcada predominancia cualitativa, que justifica el empleo de muestras no aleatorias, principalmente porque en la investigación cualitativa importa la calidad del informante y un mayor nivel de profundidad en la información. El propósito del muestreo “deliberado” es *reflejar la diversidad*, no el de lograr representatividad (Barbour, 2013).

La muestra e instrumentos del estudio se estructuran de la siguiente manera:

- Para los Grupos Focales: 6 jefes de carrera de la Facultad de Educación y Humanidades y 4 grupos (8 estudiantes cada uno de ellos) de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá
- Documentos oficiales:

Documentos oficiales utilizados en la investigación.	Año
Proyecto educativo (PEI)	2006
Modelo Educativo	2011
Modelo Pedagógico	2015
Reporte de evaluación de avance semestral PMI - UTA1501	2017
Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño. UTA1501	2019
Syllabus (200)	2018

- *Cuestionario*: 19 Académicos de la Facultad de Educación y Humanidades.

Respecto al sistema de recogida y tratamiento de datos, los *cualitativos* obtenidos de los jefes de carrera, tanto de los grupos focales como de las entrevistas, fueron obtenidas por grabación sonora. El tratamiento utiliza el programa QDA Miner lite, programa de análisis cualitativo de datos para codificar datos textuales y gráficos, anotar, recuperar y revisar documentos codificados (QDA miner, 2004).

Para el tratamiento de datos *cuantitativos* aportados por el cuestionario, se decide efectuar un análisis de frecuencia y porcentaje utilizando el programa SPSS 21, dado el número limitado de los participantes.

Resultados.

Se vinculan a los objetivos de la investigación presentados inicialmente:

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

Desde que se establece y reconoce en el Proyecto educativo de la Universidad de Tarapacá de 2006 que el proceso de aprendizaje debía estar centrado en el estudiante, se apuesta concretamente por un modelo curricular basado en competencias. Esto se ratifica y decreta en 2011 con un renovado modelo educativo institucional (MEI) que, incluso, detalla los métodos de enseñanza a asumir por el

profesorado. A modo de ejemplo, cita: Estudio de casos, Resolución de problemas, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos y Aprendizaje colaborativo (Universidad de Tarapacá, 2012, pág. 26).

Se puede afirmar que el proceso de cambio a nivel institucional y estatal, para el caso de la Facultad de Educación y Humanidades, no ha sido un tránsito expedito, sino un proceso lento y largo en el tiempo, como queda evidenciado en los seis años que demora construir el Modelo Pedagógico Institucional (MPI), (Universidad de Tarapaca, 2017), documento vital que notifica los principios y orientaciones didácticas y que constituye el puente entre el Modelo Educativo Institucional y la práctica docente en el aula.

Los jefes de carrera proporcionan indicios del nivel de conocimiento e importancia en torno al MEI y a la renovación e inserción de éste en sus respectivos planes de estudio. De acuerdo a lo expresado, parecieran no estar plenamente conscientes aún de la trascendencia que ostenta el Modelo educativo. Se deduce de la narrativa del equipo de profesores, que están al tanto de que los planes de estudio se basan en competencias; no obstante, reconocen que “estamos todavía con ese chip antiguo, tradicionalista” (JCEF). No cabe duda, y se verifica, que la innovación en “el papel” se ha efectuado, pero no así en la práctica, confirmándose además que el proceso de comprensión y transferencia al aula del modelo es paulatino y complejo. La opinión del jefe de carrera (JCPB) lo refleja: “considero que falta una articulación, o sea, no se han generado las verdaderas comunidades de aprendizaje que realmente se requiere para un modelo basado en competencias”.

Al focalizar el análisis en el modelo educativo de la universidad, desde la opinión del estudiante se constata que persiste la tradición educativa, dominando aún el modelo centrado en la enseñanza, aunque se vislumbran incipientes atisbos de renovación. Claro ejemplo de ello lo expresa un alumno: “más que nada, el profesor llega con su material listo, usa un power point o simplemente hace clases...no hay mucha dinámica” (ALPEB- E5).

También aparece en el relato un factor considerado importante para el logro de una enseñanza centrada en el aprendizaje: el factor edad, que según ellos, influye para que se produzca el cambio, “...sí, son tradicionales, porque la mayoría de los profesores son muy antiguos, entonces todavía siguen con...como la tradición” (ALPED - E1).

El análisis anterior difiere marcadamente con lo expresado por el profesorado en los cuestionarios, ya que, de acuerdo con estos últimos resultados, la práctica del académico se encontraría más cercana al modelo centrado en el aprendizaje. Un 94.8% afirma disponer la clase como un entorno de enseñanza que moviliza el aprendizaje activo del alumno; no obstante, estas diferencias permiten comprobar al menos teóricamente, que la conceptualización del nuevo modelo centrado en el alumno está aprendida y memorizada por el estamento docente.

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

Los informes documentales (Universidad de Tarapacá, 2019) dan cuenta de que desde el año 2015 se realizaron continuos cursos, capacitaciones, seminarios, es decir, acciones estratégicas direccionadas para apoyar el fomento de innovación en docencia de pregrado. Dichos informes, muestran en sus resultados cuantitativos que no se ha alcanzado el impacto y éxito esperado. Los datos objetivos establecen que el 35% de asignaturas respecto del total de asignaturas impartidas por la Institución, son cubiertas por el profesorado con formación pedagógica; el resto se supone que es profesorado que realiza sus clases sin sustento pedagógico, quizás replicando la enseñanza tradicional.

El grado de interés por capacitarse en formación basada en competencias no preocupa en demasía al profesorado. Se admite que pueden ser varios los factores que estarían impidiendo un mayor porcentaje de participación en cursos; así, entre las razones expuestas en el informe (PMI1501), se

señalan: la disponibilidad del académico para asistir a la sesión presencial en la fecha y hora; la extensión del curso que consideró más de 4 meses y el desinterés por la temática a tratar.

En relación a la valoración que hacen los jefes de carrera, sobre la existencia de actualización didáctica y de métodos de enseñanza basados en competencia por parte del estamento docente, no es muy alentadora como reflejan la opinión siguiente: “tenemos a lo mejor la suerte de comparar un plan antiguo que está terminando...con uno nuevo que se está recién desarrollando y que en ambos planes son los mismos profesores. Estoy hablando en general de todos los profesores...no veo yo la diferencia ...hacen la misma clase, por eso digo, que ahí hay que ver que se está haciendo” (JCEF).

Respecto de la actitud y método de enseñanza que aplica el profesor durante sus clases, la opinión de los alumnos es coincidente con el abundante uso del método frontal. Se concluye, de acuerdo con la opinión de estos, que el profesorado utiliza preferentemente la clase magistral tradicional. “Me acuerdo de una profesora que nos decía: hay que crear seres más creativos y con amor propio; pero acá, ...no lo dicen, pero se entiende el lema: ... “hay que crear seres escolarizados y estructurados” ...es como predicar y no practicar” (ALEP - E4).

Esta tendencia se refuerza con los resultados obtenidos en el análisis del Syllabus elaborado por el profesorado, aunque se valora una tenue pero creciente utilización de métodos, tales como: Estudio de caso, Aprendizaje basado en Proyectos y Clases expositiva-participativa, así como también otras estrategias de enseñanza declaradas que se vinculan a métodos activos, aunque con problemas de sistematicidad en su aplicación.

Por tanto, es bueno reconocer la existencia de innovación pedagógica que, según los estudiantes, está emergiendo lentamente y reconocen su validez como práctica efectiva de enseñanza. “Algunos salen de ese esquema y hacen cosas grupales, más trabajo en sala con talleres, o usan la tecnología, haciéndonos preguntas después” (ALEP - E7).

Nuevamente, se evalúa que el análisis hasta ahora efectuado se contradice con los datos arrojados por el cuestionario. Se identifica nítidamente en los documentos que los conceptos utilizados y referidos a la enseñanza centrada en el estudiante se encuentran instalados en el discurso del profesorado. Así, alrededor de un 75% maneja teóricamente términos técnicos relacionados con la metodología activo – participativa y así lo expresa, lo que confirma que teóricamente el docente está inmerso en una educación por competencias. Se puede concluir así que todavía existe una brecha notable entre el conocimiento y dominio teórico que demuestra el académico y la transferencia de método activos a la práctica de aula.

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

Se comprueba la existencia de un discurso teórico e intentos por demostrar el dominio y uso de técnicas e instrumentos de evaluación por parte del profesorado; sin embargo, aún no se logra persuadir totalmente al docente para que cambie su metodología evaluativa, evidenciando que aún se siente y permanece el peso de la tradición. Lo dicho se comprueba en una declaración del jefe de carrera (JCPB). “trabajamos una metodología activa participativa, pero recurrimos a la prueba escrita. Esa disonancia entre lo que yo trabajo en aula y lo que aplico en una prueba escrita, ...creo ese es el error más recurrente”.

El proceso tradicional de evaluación se basa fundamentalmente en la prueba o examen escrito, técnica que se limita exclusivamente a confirmar si los contenidos conceptuales son recordados en la instancia y momento de aplicación de la prueba de lápiz y papel. En el relato de los participantes del estudio, se corrobora la fuerte tendencia hacia una acción evaluativa basada en lo tradicional. Aunque se registran instancias donde el profesor adiciona otras técnicas evaluativas, se continúan focalizando en lo conceptual, en el contenido, y prueba de ello es lo que expresa la jefa de carrera (JCPB):

“...cuando vamos a la evaluación, hasta yo caigo en eso...las evaluaciones todavía no la hemos logrado cambiar”. Desde la opinión subjetiva del alumno, se aprecia una dura crítica al tradicional examen como instancia final, donde, según ellos, se pone en juego el semestre curricular en un par de horas.

La prueba teórica, informe escrito y las exposiciones, de acuerdo a los datos entregados por el Syllabus, son las técnicas evaluativas más utilizadas por los profesores. Conjuntamente, se comprueba que la prueba tradicional se complementa con otro tipo de técnicas evaluativas, lo que estaría indicando que el docente busca valorar también aspectos procedimentales en el estudiante; por otra parte, se especifica en el documento que el uso de la rúbrica es un instrumento que necesariamente se debe incorporar en el proceso evaluativo.

En cuanto a los resultados entregados por el cuestionario, el 79% del profesorado afirma que los exámenes no serían el mejor método para evaluar a sus alumnos; asimismo, un 68,5% encuentran que la evaluación no debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos, por lo que se infiere que la evaluación tradicional no estaría presente en la práctica habitual del docente, información en franca contradicción con la opinión de las otras fuentes del estudio.

Al enfocar el análisis en el tipo de evaluación más frecuentemente utilizado, de acuerdo a la respuesta de los docentes encuestados, se percibe una fuerte tendencia a evaluar en diferentes momentos del semestre académico con el fin de monitorear el nivel de aprendizaje y adquisición de competencias en los estudiantes e introducir las remediales necesarias. El total del profesorado (100%), dice utilizar procedimientos de evaluación continua.

En síntesis, el análisis cuantitativo del cuestionario dejaría en evidencia que el profesorado, hipotéticamente muestra conocimientos relacionados al modelo centrado en el alumno, maneja conceptos de un enfoque de competencias, como también se evidenciaría habilidades pedagógicas. De acuerdo a la valoración, que realiza cada jefe de carrera, cuando se les consulta sobre los métodos

más recurridos de sus profesores, manifiestan una marcada tendencia a utilizar el método de aprendizaje basado en problemas (ABP).

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

Desde la óptica del alumnado, se percibe una práctica docente unidireccional en el aula clase, una modalidad memorística ligada al conductismo y que luego es evaluada en pruebas de lápiz y papel. Se constata el uso frecuente y generalizado de power point (ppt) como recurso para mostrar y pasar los contenidos teóricos; además, los datos del Syllabus indican que un 40 % de las estrategias utilizadas por los profesores corresponden a Talleres, lecturas y análisis de documentación bajo un contexto de trabajo colaborativo.

La carencia o baja experticia del uso de Tic se convierte en el centro de los ataques del alumnado, quien no concibe que la enseñanza esté exenta de tecnología digital. La discusión nos lleva a sostener que el trabajo docente se circunscribe a un ambiente donde la pasividad del alumno impera en la sala de clases: “Tienen la tecnología, pero no la aprovechan, siempre es lo mismo: data, ppt, data, ppt” (ALPED – A1); no obstante, de entre todo este proceder tradicional y deficiente uso del recurso tecnológico digital, surgen aisladas experiencias de aula que van en la dirección correcta si tomamos como referencia el modelo educativo de la universidad. “Hay otros profesores que no, ...que están como más modernizados, usan su celular para dar clase” (ALPB – A6).

Aunque parece reiterativo, nuevamente y de acuerdo con los resultados del cuestionario aplicado a los docentes, los datos indican que la totalidad de los académicos, adoptarían teóricamente una metodología de enseñanza variada y complementaria, adaptada a las características del grupo de alumnos, mientras que el 63.2% dice aplicar la tecnología digital para fomentar la participación de sus alumnos.

La información anterior es totalmente contradictoria con lo expresado por los demás informantes de la investigación. De todas formas, sí es posible afirmar en favor del profesorado, que *conceptual y teóricamente* existe una coherencia entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá.

CONCLUSIONES.

Desde el año 2011, se asume un renovado modelo educativo institucional (MEI) donde incluso se detallan los métodos de enseñanza a asumir por el profesorado; sin embargo, el proceso de cambio y actualización para el caso de la Facultad de Educación y Humanidades no ha sido un tránsito expedito, sino un proceso lento y largo en el tiempo que aún no se consolida.

Desde la opinión del estudiante, persiste el modelo centrado en la enseñanza en contraste con lo que pretende el modelo educativo de la universidad, siendo el factor edad influyente para que se produzca el cambio, aunque se vislumbran incipientes atisbos de renovación.

Respecto del método de enseñanza que aplica el profesor durante sus clases, se concluye que el profesorado utiliza preferentemente la clase magistral tradicional. Esta tendencia se refuerza con los resultados obtenidos del análisis del Syllabus; no obstante, es bueno reconocer la existencia de innovación pedagógica que según los estudiantes está emergiendo lentamente, reconociendo su validez como práctica efectiva de enseñanza.

Se corrobora la fuerte tendencia hacia una acción evaluativa basada en lo tradicional, aunque se avistan instancias donde el académico incorpora otras técnicas evaluativas; pese a ello, se continúa evaluando principalmente lo conceptual, el contenido de la materia.

La carencia o baja experticia del uso de Tic para el aprendizaje es una gran debilidad, desde la mirada del estudiantado, quienes no conciben que la enseñanza esté exenta de tecnología digital. Pese a este

proceder tradicional y deficiente uso de recurso tecnológico digital, surgen aisladas experiencias de aula que van en dirección correcta si se toma como referencia el modelo educativo de la universidad. Es posible concluir en favor del profesorado, que tanto *conceptual* como *teóricamente* existe una coherencia entre método, estrategias de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá, quedando pendiente la transferencia efectiva a la práctica de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Ballester, I., García, J., & Alberola, M. (2015). Didáctica y Nuevas Tecnologías: reflexión sobre el proceso educativo en las aulas universitarias. Recuperado el 2016, de Educaweb: <http://www.educaweb.com/noticia/2015/05/27/didactica-nuevas-tecnologias-reflexion-proceso-educativo-aulas-universitarias-8862/>
2. Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
3. Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B., & Parra, C. (junio de 2006). Límites del constructivismo pedagógico. Revista educación y educadores, 9(1). Recuperado el 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100002
4. Belando-Montoro, M. (15 de 5 de 2014). Formación permanente del profesorado. Algunos recursos TIC para la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de educación, 65(1).
Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/324>
5. Beresaluce, R., Peiró, S., & Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante, España: Universidad de Alicante.
6. Biggs, J. (2010). Calidad del aprendizaje universitario (4 ed.). Madrid: Narcea.
7. Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2016). Cómo aprende el cerebro. Las claves de la educación. Barcelona: Ariel.

8. Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina (Vol. 172). (CEPAL, Ed.) Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado el 2018, de:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6183/1/S1100626_es.pdf
9. Cabero, J., Del Prete, A., & Arancibia, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 35-55. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847>
10. Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Recuperado el 11 de junio de 2017, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
11. Cardona, S., Vélez, J., & Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. En U. a. Educar. Barcelona: Servei de publicacions.
12. Dabbagh, N., Fake, H., & Zhang, Z. (2019). Student Perspectives of Technology Use for Learning in Higher Education. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), pp. 127-152. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22102>
13. Del Arco, I., Flores, O, y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 451-469. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
14. Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (págs. 91-103). Madrid: Santillana.
15. Diez, E., Guamán, A., Alonso, A., & Ferrer, J. (2013). Qué hacemos con la universidad. Madrid: Akal.

16. Durán, M., Prendes, M., & Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 187-205. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
17. Espinosa, M. (septiembre- diciembre de 2014). Necesidades formativas del docente universitario. Revista de docencia universitaria REDU, 12(4), 161-177. Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5619/5611>
18. Ferro, C., Otero, C., & Vila, M. (2014). Facetas pedagógicas del docente y satisfacción del alumnado. Análisis del Sistema Universitario Español (SUE). Revista Iberoamericana De Educación, 65(1), 1-15. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/323>
19. Galindo, H y Bezanilla, M. (2019). Una revisión sistemática de la metodología flipped classroom a nivel universitario en España. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 5(1), 81-90. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4470>
20. Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. (19). Obtenido de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3256/3282http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3256/3282
21. Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., & García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Revista española de pedagogía. (259), 415-435. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf>
22. Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. 51(4), 1-16. Recuperado el 6 de 2017, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>

23. Gonzalez Guacaneme, G. (02 de 02 de 2018). Las Competencias y el Enfoque Socioformativo. Competencies and the Socioformative Approach. Obtenido de ResearchGate:
https://www.researchgate.net/publication/322220515_Las_Competencias_y_el_Enfoque_Socioformativo_Competencies_and_the_Socioformative_Approach
24. González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 781-795.
<https://doi.org/10.5209/rced.58899>
25. Gottberg, E., Noguera, G., & Noguera, M. (abril-junio de 2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Revista Universidades* (53), 50-56. Recuperado el 25 de 11 de 2015, de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331092005>
26. Gutierrez, J. (2015). *Diseño curricular basado en competencias* (3 ed.). Santiago: Gráfica LOM.
27. Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/610>
28. Hamodi, C., López Pastor, V., & López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *XXXVII* (147), 146-161. *Perfiles educativos*, XXXVII (147), 146-161.
29. Hernández, F., Arán, A., & Salmerón, H. (15 de 11 de 2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *60*(3), 1. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1299>. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(3). Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1299>
30. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.

31. Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A. y Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
32. Jenaro, C., Flores, N., Poy, R., González-Gil, F., & Martín-Pastor, E. (2013). Metodologías docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. *Revista de enseñanza universitaria* (39). Recuperado el 2017, de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/39/art_2.pdf
33. Johnson, D., & Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: Ediciones SM.
34. Lobato, C., & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. En U. d. Educar, *Investigación en educación universitaria* (págs. 379-398). Barcelona: Servei de publicacions.
35. López, M.C.; León, M.J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
36. Maldonado, G., García, J., y Sampedro, B. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 153-176. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>
37. Mas Torelló, O. (diciembre de 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091117>
38. Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 201-217. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>

39. Medina, J. (2016). Introducción. En J. L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 11-13). Barcelona: Octaedro.
40. Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Revista de la universidad tecnológica de la mixteca*, 15(43), 51-54. Recuperado el 30 de 11 de 2016, de http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf
41. Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama* (2 ed.). Madrid: Alianza editorial.
42. Moreira, M. (17 de 2 de 2012). ¿Cuál es el rol docente frente a las TIC? Obtenido de educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=214077>
43. Muñoz, P., & Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia. Estudio de caso. En G. Pérez, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (págs. 220-252). Madrid: Narcea.
44. Nuñez, N. (2014). El currículo por competencias en la universidad: Una experiencia piloto. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64(1), 1-12. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/351>
45. Oppenheimer, A. (2014). *Crear o Morir, La esperanza de América latina y las cinco claves de la innovación*. (2 ed.). Santiago de Chile: Penguin random group.
46. Ortega, R., & González, K. (2017). Calidad en la enseñanza en educación superior del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74(1), 9-22. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/623>
47. Pereira, Z. (junio de 2015). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15-29. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>

48. Poumay, M. (2017). La profesionalización de los docentes, un auténtico reto para la educación. En L. Nuñez, & C. R. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 135-149). Barcelona: Pirámide.
49. Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. España: SM.
50. Prieto, A. (2016). Prologo. En J. Medina, & (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 7-9). Barcelona: Octaedro.
51. QDA Miner. (2004). *Software para Análisis Cualitativo de Datos, Guía del usuario Provalis Research*. Canada. Obtenido de <https://provalisresearch.com/Documents/QDAMiner32ES.pdf>
52. Quintana, M., Planas, C., & Smith, C. (2015). Reseña comparada de la implementación y evolución del ECT y el STC Chile, en el marco de la innovación curricular. En STC-Chile, *Experiencias de implementación de SCT* (págs. 3-35). Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
53. Quiroz, S. (2012). *Globalización y Derecho en el Curso-Taller Experiencia recepcional del modelo educativo de la Universidad Veracruzana*. Recuperado el 6 de 8 de 2015, de <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/12/quiroz12.pdf>
54. Raquimán, O. (2014). Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC. Relato de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de educación* (65), 75-90. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/394>
55. Renés, P., & Martínez, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
56. Rodríguez, D., & Gairín, J. (3 de 2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado el 11 de 6 de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061324>
57. Romero, C., & Mateos, T. (2017). Determinar el modelo de acción a través de los paradigmas psicopedagógicos. En L. Nuñez, & C. (. Romero, *Teoría de la educación* (págs. 57-70). Barcelona: Pirámide.

58. Romero, C., Nuñez, L., & Mateos, T. (2017). Optimizar la calidad de la práctica educativa en contextos de equidad. En L. Nuñez, & C. R. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 151-177). Barcelona: Pirámide.
59. Sabariego, M., & Bizquera, R. (2016). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bizquera, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 19-48). Madrid: La muralla.
60. Sanchez, I. (16 de 6 de 2014). Formación docente de los profesores universitarios. *Diario El Mercurio*.
61. Siemens, G. (12 de 12 de 2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para el mundo digital*. Obtenido de <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
62. STC-Chile. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de créditos académicos transferibles* (3 ed.). Santiago de Chile: Gráfica metropolitana.
63. Torrecilla, S. (2018). Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 9-22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7612969>
64. Tünnermann, C. (enero-marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* (48), 21-32. Recuperado el 5 de 6 de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
65. UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO. Recuperado el 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
66. Universidad de Tarapacá. (2012). *Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá*. Arica: Andros impresores. Obtenido de <http://www.uta.cl/adjunto/mei.pdf>
67. Universidad de Tarapacá. (2017). *Modelo Pedagógico Institucional (MPI)*. Obtenido de Universidad de Tarapacá: <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2019/03/mped.pdf>

68. Universidad de Tarapacá. (2019). Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño. Arica: Universidad de Tarapacá.
69. Verd, J., & Lozares, C. (2016). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Síntesis.
70. Velasco, J. (2018). Aprender en el aprender a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 125-144. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7612648>
71. Villarroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=en
72. Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallegos (coord.), *Competencias genéricas en educación superior* (págs. 13-24). Madrid: NARCEA, S. A.
73. Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 75-98. Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6150/6200>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Rubén Capetillo Velásquez. Magister en educación. Director del Departamento de Educación. Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Correo electrónico: rrcapetillov@uta.cl
2. Joaquín Gairín Sallán. Doctor en Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Decano de la Facultat de Ciències de la Educació. Correo electrónico: joaquin.gairin@uab.es

RECIBIDO: 26 de enero del 2020.

APROBADO: 18 de marzo del 2020.