



**UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN**

**Escuela de Postgrado
Facultad de Odontología
Sede de la Patagonia**

**PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA ADVANCE DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA CHILENA: LA PERSPECTIVA DE LOS
ESTUDIANTES**

**Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Superior
para Ciencias de la Salud**

**Tutor de Tesis Mg. Miguel Omar Salazar Muñoz
Estudiante Sergio Andrés Elliot Irigoin**

©Sergio Andrés Elliot Irigoin: se autoriza la reproducción parcial y/o total de esta obra, con fines académicos, en cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita bibliográfica del documento

Puerto Montt, Chile

2022

Hoja de Calificación

En Santiago, el 04 de 11 del año 2022, el (los) abajo firmante (s) deja (n) constancia que el estudiante, Sr. Sergio Elliot Irigoin, del programa de Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud, ha aprobado la Tesis "PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA ADVANCE DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA CHILENA: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES" para optar al grado de Magíster, con una calificación 7.0.



Tutor (a) de Tesis

Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud

Índice

Capítulo N°1 Antecedentes del Problema	6
1. Introducción	6
2. Formulación y Justificación del Problema	7
3. Delimitación de la Investigación	11
4. Pregunta de Investigación	11
5. Objetivos	12
Capítulo N°2 Marco Teórico	13
1. Aprendizaje	13
2. Aprendizaje de adultos	16
3. Prácticas Docentes en Educación Superior	22
3.1. Interacción entre docentes y estudiantes	27
3.2. Aprendizaje significativo:	32
3.3. Organización del curso	39
3.4. Claridad de la presentación de los contenidos	41
3.5. Prácticas de evaluación de aprendizajes	42
4. Prácticas docentes con adultos	49
4.1. Interacción entre docentes y estudiantes	49
4.2. Aprendizaje significativo	50
4.3. Organización del curso	53
4.4. Claridad de la presentación de los contenidos	53
4.5. Prácticas de evaluación de aprendizaje	54
Capítulo 3. Metodología	58
1. Tipo de Investigación	58
2. Alcance de la Investigación	58
3. Operacionalización de variables	59
4. Descripción de Instrumentos	62
5. Materiales y Métodos	63
6. Plan de Análisis de Resultados	68
7. Implicancias Éticas	70
Capítulo 4. Resultados	73
1. Resultados Cuantitativos	73
1.1. Interacción entre docentes y estudiantes	73

1.2.	Aprendizaje Significativo _____	75
1.3.	Organización del Curso _____	77
1.4.	Claridad de la Presentación de los Contenidos _____	78
1.5.	Prácticas de Evaluación de Aprendizaje _____	79
2.	Resultados Cualitativos _____	82
2.1.	Interacción entre Docentes y Estudiantes _____	83
2.2.	Aprendizaje Significativo _____	86
2.3.	Organización del Curso _____	92
2.4.	Claridad de la Presentación de los Contenidos _____	93
2.5.	Prácticas de Evaluación de Aprendizaje _____	94
2.6.	Resultados Emergentes _____	98
3.	Análisis Integrado Resultados Cuantitativos y Cualitativos _____	101
3.1.	Interacción entre Docentes y Estudiantes _____	101
3.2.	Aprendizaje Significativo _____	102
3.3.	Organización del Curso _____	103
3.4.	Claridad de Presentación de los Contenidos _____	104
3.5.	Prácticas de Evaluación de Aprendizaje _____	104
	Capítulo 5. Discusión y Conclusiones _____	106
	Bibliografía _____	114
	Anexos _____	119
	Anexo N°1: Encuesta Percepción de Prácticas Docentes _____	119
	Anexo N°2: Pauta Grupos Focales y Entrevistas Individuales _____	123
	Anexo N°3: Instrumento de Validación de Expertos _____	127
	Anexo N°4: Instrumentos de reclutamiento _____	138
	Anexo N°5: Consentimientos Informados _____	140
	Anexo N°6: Rejilla de Análisis _____	146
	Anexo N°7: Análisis Vinculación Percepciones Estudiantes y Teoría de Prácticas Docentes _____	147
	Anexo N°8: Plan de Trabajo _____	152

Capítulo N°1 Antecedentes del Problema

1. Introducción

“La mente es como un paracaídas: solo funciona si la tenemos abierta”

– A. Einstein

Esta frase de Einstein ha sido extensamente ratificada por las investigaciones sobre el cerebro y su funcionamiento, en tanto el aprendizaje estimula la conformación de nuevas conexiones entre las neuronas manteniendo, casi literalmente, al cerebro abierto a nuevas experiencias, conocimientos, significados y sentimientos (Brown et al., 2018). El aprendizaje para toda la vida (lifelong learning) es probablemente uno de los fenómenos que incentivan de mejor manera a mantener una mente abierta y por lo tanto funcionando a plena capacidad.

A pesar de que es un hecho consumado durante toda la historia que los adultos aprenden diversas habilidades y conocimientos toda la vida, solo ha sido durante las últimas décadas que ha nacido la preocupación por estudiar este fenómeno de manera más científica.

La presente investigación busca poder aportar al conocimiento existente sobre el aprendizaje de adultos, desde la perspectiva de los mismos adultos, es decir, estudiantes adultos que están cursando una carrera universitaria por segunda vez, es decir que tomaron la decisión de volver a estudiar en la educación superior.

Para lograr lo anterior, se presenta a continuación la delimitación del problema de investigación llegando así a las preguntas de investigación, de las que se desprende el objetivo de investigación. Luego se presenta un marco teórico ad-

hoc para comprender lo que la literatura dice sobre el aprendizaje de adultos en el contexto de la educación superior para finalizar el informe con el diseño metodológico de la investigación.

2. Formulación y Justificación del Problema

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la educación de adultos ha tenido un desarrollo cada vez más acelerado en el ámbito de la educación superior. Si bien es un fenómeno complejo y multivariado, es indudable que los informes de la Unesco de 1972 “Aprender a Ser. La Educación del Futuro” y de 1996 “La Educación Encierra un Tesoro” son hitos relevantes en tanto introdujeron y fortalecieron el concepto de Aprendizaje para toda la vida, que tuvo un impacto importante en la educación superior. Lo anterior se ve reflejado en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (1998), que enfatiza la necesidad de que la educación superior se transforme en un actor activo en la formación permanente de las personas (Belando-Montoro, 2016) y que fuera firmada por todos los estados miembros asistentes, de los cinco continentes.

Chile no escapa de esta realidad y progresivamente las Instituciones de Educación Superior (IES) han desarrollado una oferta más amplia y variada de carreras, postítulos, certificaciones y otros. Esto se ve reflejado en que entre los años 2005 y 2018 ha habido un aumento sostenido de los estudiantes adultos que ingresan a las universidades en horario vespertino (CNED, 2021). En este contexto surgen las carreras en modalidad Advance, de reciente creación, como una alternativa de continuidad de estudios que entrega a profesionales la posibilidad de tener una segunda carrera que les permita fortalecer y ampliar su desarrollo laboral. Las carreras Advance son programas de estudio en que se reconoce la experiencia profesional de los estudiantes y sus aprendizajes previos lo que permite que duren menos, sean flexibles y adecuadas para una población adulta que trabaja y tiene otras responsabilidades. La primera carrera Advance se abrió en la USS en el año 2017 y Psicología Advance comenzó sus clases al

año siguiente, por lo cual no se cuenta todavía con evidencia relevante para conocer de mejor forma las características de estos estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje que les serían propios.

Conforme a lo expresado, se hace necesario reunir evidencia para que las IES puedan avanzar hacia procesos más atingentes a la población adulta. En particular, reunir evidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente de las prácticas docentes tanto en el aula como en la evaluación de aprendizaje.

Lo anterior se fundamenta, además, en el valor que tienen estos procesos en el aseguramiento de la calidad. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) dispone de estudios de cómo la evaluación de aprendizaje impacta en la docencia y en la gestión de las instituciones que promueven culturas de mejoramiento continuo (Marchant et al., 2020). Asimismo, los criterios de calidad de la CNA destacan, para las acreditaciones institucionales y de carreras y programas, la atención a la docencia de pregrado y la evaluación de los resultados de aprendizaje (RdA) de los estudiantes y su progresión, y la formación y actualización permanente del cuerpo docente, temas a los cuales aspira a contribuir en forma innovativa esta investigación en el contexto de los programas Advance.

Surge, entonces, la pregunta sobre el aprendizaje de los adultos y las prácticas docentes apropiadas para este grupo etario. Desde el comienzo de la Andragogía moderna (Knowles et al., 2001), ha habido preocupaciones por diversos aspectos del aprendizaje de adultos. Si bien existen similitudes entre el aprendizaje de niños y adultos, puesto que tienen una base biológica común, existen diferencias importantes dadas por el hecho de que los adultos (Undurraga, C. (2007):

- ~ Tienen un cúmulo de experiencias de vida que influyen en sus nuevos aprendizajes.
- ~ Se ven condicionados por factores externos como las presiones sociales y laborales.

- ~ Su necesidad de aprendizaje surge de situaciones personales concretas y presentes.
- ~ Tienden a presentar pensamiento abstracto.
- ~ Requieren una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder expresar sus necesidades y orientar el proceso para que se adecúe a sus propias necesidades formativas.
- ~ Tienen consciencia de su rol productivo en la sociedad, lo que se traduce en que presentan un comportamiento teleológico en su aprendizaje.
- ~ Presentan un autoconcepto y una autoestima ya conformadas.

Es relevante tener en consideración lo anterior para planificar e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una carrera como Psicología Advance que está orientada a adultos que buscan obtener un segundo título profesional.

Desde una visión integradora, la evaluación de aprendizaje es entendida como un proceso permanente y sistemático que permite recoger información relevante para que docentes y estudiantes, puedan tomar decisiones pertinentes sobre el proceso de aprendizaje (Himmel, 2003; Zúñiga et al., 2014). Desde un punto de vista más organizacional y sistémico, la evaluación de aprendizaje cumple un rol importante como una herramienta de recopilación de información relevante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite retroalimentar a la institución o incluso a un sistema educativo completo sobre su efectividad y orientar la toma de decisiones para su desarrollo futuro (Himmel, 2003; Vázquez et al., 2020 y Vera et al., 2013).

Si se observa la realidad de las prácticas docentes actuales en educación superior, se puede constatar que uno de los desafíos más importantes que enfrentan las IES es poder formar a sus profesores en sus conocimientos y habilidades docentes, dentro de lo cual están las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje (Vásquez et al., 2020). En su informe de autoevaluación del año 2021, la USS explicita que la formación docente es una demanda muy importante de la comunidad académica.

Lo anterior se debe a que el docente universitario presenta una tendencia a replicar las estrategias e instrumentos evaluativos que conoce de su experiencia escolar y universitaria, los cuales tradicionalmente nacen de un enfoque academicista en donde el estudiante tiene un rol más bien pasivo consistente en replicar de forma memorística los contenidos aprendidos (Fry et al., 2008; Smith y Baik, 2019 y Vera et al., 2013).

Tanto las prácticas docentes de aula como la evaluación de aprendizaje que se realiza en Psicología Advance son, generalmente, similares a la que aplican los docentes en los programas tradicionales, por lo cual se podría suponer que no contempla, entre otros aspectos, espacios de participación para reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las experiencias evaluativas y los objetivos de los estudiantes; y no está enfocada en una retroalimentación que facilite la responsabilización del adulto por su propio aprendizaje (Vera et al., 2013 y Vera et al., 2017), características que en el presente parecen importantes para el aprendizaje de adultos y que también da sustento a la necesidad de realizar este estudio.

Es por todo lo anterior que el presente estudio busca recopilar y analizar los antecedentes teóricos y empíricos sobre las prácticas docentes implementadas en la carrera de Psicología Advance a la luz de los planteamientos teóricos sobre las buenas prácticas docentes en educación superior y de la teoría andragógica. El estudio se centrará en recoger las percepciones de los estudiantes adultos sobre las prácticas y dinámicas de clases que más y menos aportan a su aprendizaje. Lo propio se hará respecto a las modalidades e instrumentos de evaluación de aprendizaje en términos de si cumplen con su función de medir apropiadamente los resultados de aprendizaje y si permiten retroalimentar al estudiante y así mejorar sus aprendizajes.

Se espera que los resultados sean útiles para docentes y directivos de Psicología Advance (y presumiblemente de otras carreras y programas con estudiantes adultos), ya que podrán contar con información confiable sobre las prácticas docentes en estudiantes adultos en el contexto de la educación

superior, de modo de eventualmente poder adecuar su propia labor a esta realidad.

3. Delimitación de la Investigación

La presente investigación se limitará a la carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS. Solo participarán los estudiantes de esta sede, quienes, a través de una encuesta, de grupos focales y entrevistas individuales podrán expresar sus percepciones sobre las prácticas docentes más aplicadas por los profesores de la carrera. Esta información será procesada y analizada para así lograr contestar las preguntas de investigación que se explicitan a continuación.

4. Pregunta de Investigación

El presente estudio busca responder las siguientes preguntas:

- ~ ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia sobre las prácticas docentes implementadas por sus profesores?
- ~ ¿Cómo se relacionan estas percepciones de las prácticas docentes con las recomendaciones teóricas sobre buenas prácticas docentes en educación superior y el aprendizaje de adultos?

5. Objetivos

Objetivo General

Analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera.

Objetivos específicos

1. Describir las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje a partir de la información entregada por los estudiantes de la carrera de Psicología Advance.
2. Analizar las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje a partir de las recomendaciones teóricas surgidas del estudio de las prácticas docentes en educación superior y de la teoría andragógica.

Capítulo N°2 Marco Teórico

1. Aprendizaje

Existe un número importante de académicos de educación superior que realizan su labor sin tener una formación o conocimientos más profundos sobre cómo sus estudiantes aprenden (Fry et al., 2008). Los docentes universitarios, en su mayoría, tienen claridad y son expertos en su propio proceso de aprendizaje, pero no tienen claridad sobre si los procesos de enseñanza que lideran tienen los resultados esperados y en cómo responder a las necesidades de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, se vuelve relevante hacer la distinción entre educación y aprendizaje. Siguiendo los postulados de Knowles et al. (2005), la educación es una actividad iniciada por un agente que busca producir cambios en el conocimiento, habilidades y actitudes en individuos, grupos o comunidades. Por su lado, el aprendizaje, se centra en la persona en que ocurren estos cambios.

El aprendizaje es por definición un cambio. Se relaciona con cómo se percibe la realidad y cómo se le otorga un determinado significado nuevo, lo que conlleva un cúmulo de procesos diferentes como por ejemplo dominar conceptos abstractos, memorizar información, adquirir nuevos métodos o técnicas, razonar, debatir, entre otros. (Fry et al., 2008).

Durante el siglo pasado, se desarrollaron múltiples teorías sobre el aprendizaje que fueron progresivamente complejizándose al incorporar más elementos para comprender como las personas aprenden. En este sentido, se produce una progresión desde teorías centradas en el individuo (conductismo) hacia teorías que incorporan elementos de contexto (aprendizaje observacional de Bandura) para desembocar en el constructivismo que incorpora tanto variables internas como sociales y del contexto en donde se produce el

aprendizaje. Este último está ampliamente aceptado como un modelo adecuado para comprender el fenómeno del aprendizaje, sobre todo en educación superior ya que esta perspectiva está a la base de la formación por competencias y por resultados de aprendizaje (CINDA, 2007).

El constructivismo plantea que el aprendizaje es un proceso continuo de construcción y modificación de estructuras mentales llamadas esquemas que sostienen el conocimiento. En estos esquemas se estructura todo tipo de conocimiento, vale decir, cognitivo, afectivo, interpersonal y psicomotor. Es un proceso activo en que las personas, en su interacción con el medio y con los demás, construyen activamente su aprendizaje ya sea conformando nuevos esquemas o modificando los existentes (Fry et al., 2008).

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007) en su publicación “Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria” sintetiza los aportes del constructivismo, el socio constructivismo y el cognitivismo a la comprensión del aprendizaje:

- ~ Constructivismo: el conocimiento surge de las acciones reales que realiza un sujeto sobre los objetos y que luego interioriza en representaciones o conceptualizaciones abstractas.
- ~ Socio constructivismo: establece que tanto el pensamiento como el aprendizaje tienen un componente social fundamental, en tanto no se pueden dar sin la interacción con otros, ya que se verifican a través del lenguaje facilitando la negociación de significados y el confrontar distintos puntos de vista.
- ~ Cognitivismo: explica los mecanismos cognitivos que permiten a un sujeto incorporar nuevos esquemas y concepciones.

Esto se traduce en que los seres humanos integran nuevos conocimientos y concepciones con los que ya tienen modificando los esquemas existentes. Esta idea genera un cambio radical en la forma de ver la enseñanza, en tanto la repetición y memorización de información (concepción del aprendizaje como suma de nuevos conocimientos) pierde fuerza como un medio apropiado para

facilitar el aprendizaje, frente a metodologías que favorezcan una participación de los estudiantes en el proceso (Fry et al., 2008).

Complementariamente al constructivismo, en los últimos años ha surgido evidencia bastante robusta sobre el rol de los estudiantes y que estos pueden abordar el aprendizaje utilizando distintos enfoques (CINDA, 2014) los cuales estarán influidos por la situación y la intención u objetivo que tiene el estudiante. Esta intención está conformada por un componente motivacional y uno cognitivo que se interrelacionan entre sí, dando a lugar a tres enfoques fundamentales (Op. Cit.):

- ~ Enfoque superficial: caracterizado por una motivación por “pasar rápido” por el contenido utilizando estrategias de memorización como la repetición. Es propio de una motivación extrínseca en que el estudiante se siente impulsado a cumplir lo más rápido posible para así evitar problemas y aprobar el examen.
- ~ Enfoque profundo: el estudiante busca una comprensión profunda del contenido, logrando interrelaciones significativas con conocimientos anteriores y caracterizado por una motivación intrínseca, ya que el estudiante tiene un deseo de dominar y aprender lo mejor posible los nuevos contenidos.
- ~ Enfoque estratégico: habitualmente nace de la motivación al logro en que el estudiante busca la mejor combinación de estrategias que le permitan obtener los mejores resultados junto a un aprendizaje significativo y que considera valioso, pero sin dedicar el tiempo necesario para el logro de un aprendizaje profundo.

Es posible concluir que un enfoque superficial no generará la construcción de nuevos esquemas permanentes, sino que será más bien un aprendizaje superficial. En este sentido, para que se produzca una verdadera construcción del aprendizaje, los estudiantes deben tener una aproximación profunda o estratégica, lo cual es relevante de tener en consideración en la docencia, de modo de implementar prácticas que apunten a que los estudiantes puedan desarrollar este tipo de enfoques.

2. Aprendizaje de adultos

A pesar de que los adultos y su aprendizaje ha sido una actividad que existe desde hace muchísimo tiempo, la investigación sobre sus características ha comenzado relativamente hace poco tiempo (Fombona y Pascual, 2019 y Knowles et al., 2005). Durante siglos e incluso milenios, el aprendizaje de adultos se basó en las experiencias conocidas de grandes profesores como Confucio, Jesús, Sócrates, Aristóteles y otros. Es muy interesante destacar que todos ellos trabajaron con adultos y tuvieron una concepción común del aprendizaje. Basaron su trabajo en dos elementos principales: la importancia de que el aprendizaje sea un proceso activo por parte del aprendiz y la utilización de la indagación como una estrategia adecuada para lograr el aprendizaje (Knowles et al., 2005).

Mucho tiempo ha pasado desde estos grandes exponentes de la historia y en el presente ya existe un buen cúmulo de investigaciones y modelos que buscan explicar el aprendizaje de adultos. Así es como se han acuñado varios conceptos para referirse a la población adulta que aprende: adulto que aprende, estudiante adulto, estudiantes maduros, estudiantes no tradicionales, entre otros. Para efectos de este estudio, se utilizarán indistintamente los conceptos de adulto que aprende o estudiante adulto, ya que son términos descriptivos y que no poseen ninguna concepción peyorativa respecto a esta población (Carlson et al., 2018).

La Andragogía es el término más aceptado para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos (Caraballo, 2006 y Carlson et al., 2018). Esta rama de estudio ofrece los principios que permiten mejorar las prácticas docentes en diversos contextos, incluidos la educación universitaria (Caraballo, 2006).

Sin embargo, aún no se llega a un consenso sobre la definición de la naturaleza de la andragogía en términos de su calidad de ciencia o no y de su ubicación entre las demás disciplinas que tratan sobre el aprendizaje humano. Conforme al análisis realizado por Sánchez (2015), algunas corrientes de pensamiento la ubican como parte de la pedagogía que así abarcaría todo el

aprendizaje del ser humano, mientras que otras, ubican a la andragogía como una disciplina aparte. Reischmann (2004, citado en Sánchez 2015) identifica una corriente de pensamiento europea que concibe a la andragogía como la ciencia que permite comprender y generar prácticas relevantes para la educación de adultos. Por otro lado, desde el pensamiento imperante en Estados Unidos que surge del trabajo de Knowles, se enfatiza que la andragogía es un enfoque teórico y práctico que concibe al adulto que aprende como persona que autodirige su proceso de aprendizaje y el rol del docente en este contexto es más bien de ser un facilitador de este proceso (Caraballo, 2006).

No obstante lo anterior, en la revisión de la literatura y en específico de autores que a su vez han hecho análisis sobre múltiples estudios, se puede encontrar que existe bastante acuerdo en los principios que regirían el aprendizaje de un adulto (Caraballo, 2006; Carlson et al., 2018; Knowles et al., 2005; Undurraga, 2007). Estos principios andragógicos nacen del trabajo de Knowles, que ha sido profundizado y desarrollado en los últimos años y que se pueden resumir de la siguiente manera:

- ~ Los adultos necesitan aprender. El adulto que aprende tiene que saber por qué va a aprender algo nuevo antes de aprenderlo. Debe encontrarle sentido. En las carreras de prosecución de estudios como Psicología Advance, esta es una característica fundamental, los estudiantes toman la decisión consciente de estudiar y persiguen un objetivo personal en ello, el que habitualmente le es muy significativo para su proyecto de vida. En palabras de Walker y Montero (2004) este principio se relaciona con la relevancia que debe tener el curso, programa o capacitación para que los adultos no abandonen. En este sentido, es recomendable que el docente dedique tiempo y esfuerzo en lograr que los estudiantes vinculen la importancia de la asignatura para su vida personal y laboral.
- ~ Lo anterior se relaciona con otro principio que es que los adultos tienen consciencia de su rol productivo en la sociedad, lo que se traduce en que presentan un comportamiento teleológico en su aprendizaje. Habitualmente se expresa en que buscan adquirir habilidades que puedan vincular con su vida

laboral presente o futura (Haifa, 2020) más que en la mera adquisición de conocimientos. Lo anterior también se relaciona con la función del docente de facilitar el proceso de que los estudiantes vinculen el aprendizaje con su vida personal y laboral (Knowles et al., 2005), lo que se traduce en que los estudiantes adultos requieren percibir que los contenidos y habilidades trabajadas, serán aplicables en el corto plazo, tanto para su vida laboral como personal (Walker y Montero, 2004).

- ~ Presentan un autoconcepto y una autoestima ya conformadas. Knowles et al. (2005) puntualizan que los adultos que aprenden tienen un autoconcepto ya conformado en que un elemento importante es la autonomía y la capacidad de autodirigir su propia conducta (Nugent et al., 2019). En este sentido, es importante que los docentes puedan promover la autonomía en sus clases, favoreciendo que los adultos puedan tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.
- ~ Están motivados y con una disposición positiva hacia el aprendizaje. Es importante constatar que estas motivaciones serán diversas y pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ~ Tienen un cúmulo de experiencias de vida que influyen en sus nuevos aprendizajes. Cuentan con un mayor rango de experiencias y además diferentes tipos de experiencias en comparación con los estudiantes jóvenes. Es decir, existen diferencias tanto de cantidad como de calidad de experiencias. De acuerdo a Knowles et al. (2005), esto trae como consecuencia que habrá una mayor variedad de diferencias individuales en su formación anterior, experiencias de vida y laborales. En este sentido, es relevante el respeto por el adulto que aprende en términos de entender que la vinculación de los nuevos contenidos con la experiencia y aprendizajes previos, no es solo una buena recomendación metodológica, sino que el necesario inicio de un diálogo y reflexión en conjunto en torno a los nuevos aprendizajes (Walker y Montero, 2004).
- ~ Tienden a presentar pensamiento abstracto. Es interesante la posición de Lewin (citado en Op. Cit.) quien plantea que el aprendizaje en adultos, en tanto

un cambio en conocimientos, habilidades y actitudes, se debe dar de forma integrada. Es poco probable que una persona adquiera un nuevo conocimiento y solo debido a esto, cambie una actitud o una práctica. La integración de los tres es necesaria para un cambio en la conducta del individuo.

- ~ Requieren una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder expresar sus necesidades y orientar el proceso para que se adecúe a sus propias necesidades formativas.

Existe evidencia que sugiere que el conocimiento de estos principios por parte de los docentes universitarios puede tener una influencia positiva en sus prácticas docentes y mejorar así la experiencia del adulto que aprende maximizando su posibilidad de éxito (Carlson et al., 2018).

Por esto, en la presente investigación se entenderá a la andragogía como un conjunto de principios teórico-prácticos que permiten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos en los diversos contextos que esto puede ocurrir, ya sea en formación para el trabajo, capacitación o bien educación superior, que es el que ocupa a esta investigación.

Conforme a la revisión documental realizada por Sánchez (2015), Knowles y otros autores han conformado la teoría andragógica tomando como base una serie de teorías y perspectivas relacionadas con el aprendizaje de adultos. Para efectos de esta investigación, se han elegido aquellas que se consideran más relevantes para comprender el aprendizaje de adultos en el contexto de la educación superior.

En primer lugar, el aporte de la teoría del Aprendizaje Transformacional está centrado en la concepción que el aprendiz adulto debe desarrollar la capacidad de autodirigir su proceso de aprendizaje utilizando todos los recursos que tenga a su alcance, entre los cuales se encuentra un docente que debe asumir un rol de facilitador del aprendizaje. Esto es coherente con la visión constructivista a la base de esta investigación, en donde se entiende que el estudiante debe tener un rol activo en su aprendizaje.

Por otro lado, se encuentran las Metodologías Activas de Aprendizaje, las que, de acuerdo con Bruner (Op. Cit.), se basan en la concepción que es el

estudiante el sujeto que debe participar activamente y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje. Lewin (citado en Walker y Montero, 2004) enfatiza que un estudiante que puede aplicar un concepto o práctica y probar qué pasa, tendrá un aprendizaje mucho más efectivo. Se asocian a un conjunto de metodologías concretas que permiten facilitar este proceso como son el aprendizaje por descubrimiento, uso de la indagación y la investigación como estrategia de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, entre otros. Estas metodologías tienen a la base la concepción de que el estudiante aprenderá de mejor manera si logra implicarse en un acto de descubrimiento ya sea a través de la indagación, la investigación y descubrimiento de algo nuevo, como a través de la resolución de una pregunta, problema o desafío.

Desde esta perspectiva, el objetivo del profesor es lograr que el estudiante logre una comprensión lo más profunda posible y se transforme en un pensador autónomo, lo que tiene pleno sentido en el contexto del aprendizaje para toda la vida (lifelong learning), ya que los estudiantes deben ser capaces de seguir aprendiendo de forma autónoma una vez están fuera de la educación formal que reciben en la universidad.

Una tercera teoría que da sustento al nacimiento de la andragogía es la del aprendizaje observacional de Bandura (Op. Cit.). Dos elementos relevantes de esta teoría son el modelamiento y la autoeficacia. En el aprendizaje de adultos es importante el modelamiento que haga el profesor de las conductas y la actitud que espera el estudiante pueda desarrollar en su curso. Su importancia es evidente sobre todo en el modelamiento de habilidades procedimentales y actitudinales que son parte importante del desempeño profesional futuro de un estudiante universitario adulto.

Con relación a la autoeficacia, Bandura (Op. Cit.) establece que existe evidencia que sugiere que la cantidad de esfuerzo y motivación de los estudiantes adultos frente a una situación de aprendizaje dependerá en gran medida de la percepción que tengan sobre su probabilidad de ser eficaces en resolverla adecuadamente.

Por último, el aprendizaje autodirigido es, en opinión de Knowles et al. (2005, Sánchez, 2015) una característica fundamental de la andragogía. El autoaprendizaje puede ser desarrollado en conjunto con actividades más tradicionales como la exposición o la instrucción, pero es fundamental que los estudiantes puedan desarrollar progresivamente la capacidad de identificar lo que quieren o necesitan aprender y movilizar los recursos con los que cuentan (docente, compañeros, materiales, etc.) para lograr su aprendizaje. Lo anterior importa debido a que la evidencia sugiere que las personas que toman una actitud proactiva frente al aprendizaje tienen mejores resultados y el desarrollo de una capacidad de autoaprendizaje, prepara mejor para una sociedad cambiante y el aprendizaje para toda la vida. Esta perspectiva es coherente con una concepción constructivista del aprendizaje y con la capacidad y motivación del adulto que aprende para abordar su proceso de aprendizaje con un enfoque profundo o estratégico.

3. Prácticas Docentes en Educación Superior

Para los propósitos de este estudio, y tomando como base la definición propuesta por CINDA (2007), la docencia será entendida como las actuaciones que son realizadas tanto en sala de clases como en otros lugares que tienen como objetivo facilitar el proceso formativo de los estudiantes a partir de desempeños o competencias que están establecidas en un perfil de egreso y en los programas de estudio de cada una de las asignaturas de una carrera universitaria.

Las prácticas docentes se refieren al conjunto de acciones que realiza un docente en el contexto del aula de clases (De Lella, 1999, citado en García et al., 2008). Involucra tanto al docente como a los estudiantes en todas las acciones que realizan para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde hace algunas décadas, el concepto de buenas prácticas que nace en el ámbito empresarial, ha ido permeando a otros ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación superior. En este contexto, una buena práctica docente puede ser entendida como aquella que facilita que los estudiantes logren los aprendizajes esperados (resultados de aprendizaje) e incluso otros aprendizajes (Biggs y Tang, 2008). Asimismo, una buena práctica educativa podrá generar un mejoramiento en la calidad de la educación en otros ámbitos como el involucramiento de los estudiantes, inclusión, etc. (CINDA, 2014).

Estas prácticas docentes dependen de varios factores, pero sin duda un factor importante son las creencias y concepciones que tienen los propios docentes sobre lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede relacionar con el concepto de teoría implícita, es decir simplificaciones que los seres humanos realizan sobre la realidad, modelos mentales que describen o predicen la realidad facilitando que las personas puedan operar de forma eficiente y efectiva en ella (De Vincenzo, 2009). La evidencia sugiere que existen dos modelos que permiten entender las creencias y concepciones de los docentes sobre lo que es enseñar y lo que significa aprender. Por un lado, se encuentra el modelo de transmisión

de conocimientos y por el otro el modelo de facilitación del aprendizaje. Ambos modelos se ubican en los extremos opuestos de un continuum en el que se pueden encontrar modelos intermedios (Gargallo et al., 2007; Gargallo et al., 2010; Montenegro y González, 2013 y Postareff et al., 2008).

Samuelowicz y Bain (2001, citados en Gargallo et al., 2007) realizaron una investigación centrada en el análisis de las investigaciones realizadas a la fecha en relación con los modelos de las creencias y concepciones de los docentes proponiendo las siguientes características:

Tabla N°1

Comparación entre modelo de transmisión de conocimientos y de facilitación de aprendizaje

Dimensión	Transmisión de Conocimiento	Facilitación de Aprendizaje
Otros nombres	Centrado en la enseñanza o Centrado en el profesor	Centrado en el aprendizaje o centrado en el alumno
Concepción del aprendizaje	Adquisición o incremento de conocimientos	Visión Constructivista
Producto buscado	Reproducción del aprendizaje	Cambio mental
Uso esperado de lo aprendido	Aprobar o usarlo en el futuro	Para la vida y la interpretación de la realidad
Responsable de la organización	Profesor	Compartida o de los estudiantes
Naturaleza del conocimiento	Construido externamente por otros.	Construido por los estudiantes
Concepciones del estudiante	No son consideradas	Se usan para prevenir errores y promoción del cambio conceptual
Metodología	Clase magistral y exposición por parte del profesor.	Diversidad metodológica en función de los objetivos y contenidos
Interacción estudiante-profesor	Mínima y prominentemente unidireccional (mantener atención y aclarar dudas)	Bidireccional sobre la base de la negociación de significados
Control del contenido	Profesor	Profesor y estudiantes

Dimensión	Transmisión de Conocimiento	Facilitación de Aprendizaje
Desarrollo profesional	No se promueve	Se enfatiza
Fuente de motivación	Profesor	Especialmente en los estudiantes
Evaluación de aprendizaje	Reproducción del conocimiento	Construcción y/o transformación del conocimiento

(Tabla creada sobre la base de Gargallo et al., 2007)

El modelo de transmisión de conocimientos contiene tres dimensiones relativas que van desde el extremo más transmisivo: impartición de información, transmisión de conocimiento estructurado y promoción y facilitación de la comprensión. El modelo de facilitación de aprendizaje tiene a su vez cuatro dimensiones hasta llegar a la última que está en el extremo más comprometido con la facilitación del aprendizaje: ayuda a los estudiantes para hacerse expertos, prevención de errores, negociación de significados y promoviendo la generación de significado (Op. Cit.).

Es importante constatar que conforme a lo planteado por Montenegro y González (2013), existe evidencia que sugiere que los docentes están influidos por su contexto por lo que es esperable que un mismo profesor que en un contexto aplica prácticas coherentes con el modelo tradicional, en otro podrá utilizar prácticas del modelo centrado en el aprendizaje. El contexto institucional, el grupo específico de estudiantes, la naturaleza de la disciplina, entre otros factores, influyen en su accionar docente (Postareff et al., 2008).

Como se dijo anteriormente, las concepciones y creencias que tienen los docentes inciden en sus prácticas docentes. En la literatura revisada se encuentran diversas propuestas de dimensiones que son importantes de analizar para comprender lo que constituye una buena docencia. A modo de ejemplo, Ramsden (1991, citado en Fry et al., 2008) propone cinco factores relevantes para observar una buena práctica docente: buena enseñanza entendida como la capacidad de entregar una retroalimentación a tiempo y relevante, claridad en las

explicaciones y lograr que el curso sea atractivo para los estudiantes; claridad en los objetivos y en los estándares de desempeño esperados; evaluación de aprendizajes con foco en la medición de habilidades cognitivas de orden superior; organización del curso con una carga de trabajo adecuada y la capacidad de promover el desarrollo de habilidades genéricas en sus estudiantes. Asimismo, Biggs (2006), plantea que hay cuatro factores fundamentales, una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, la actividad del aprendiz y la interacción con los demás. Por su parte De Vincezi (2009) propone la planificación, estructuración metodológica del contenido enseñado, interrelación entre el docente y sus estudiantes durante la clase, evaluación de aprendizaje utilizada, la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. Por otra parte, de acuerdo con González et al. (2022), existe un consenso emergente en que los principales elementos que definen una docencia de calidad son: interacción entre profesores y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad en la presentación de los contenidos y las prácticas evaluación de aprendizaje.

Como se puede observar, hay varios factores o dimensiones de la práctica docente que se repiten y algunos de ellos apuntan a lo que sucede en el aula y otros fuera de ella. Dada la naturaleza de este estudio, se ha optado por la propuesta por González et al. (2022) por un lado debido a que surge de una amplia revisión de la literatura existente, ser la más moderna y porque se adecúa al análisis de prácticas de aula y de evaluación de aprendizaje, las cuales, por su naturaleza, son claramente percibidas por los estudiantes y por lo tanto sujetas de un análisis pormenorizado, lo que constituye el objetivo de la presente investigación. A continuación, se definen estas dimensiones:

- ~ Interacción entre docentes y estudiantes: las formas en que los docentes motivan a los estudiantes, el clima de aula que logran generar y la promoción del diálogo y la participación de los estudiantes.
- ~ Aprendizaje significativo: las prácticas de los docentes para lograr contextualizar el aprendizaje a la realidad de los estudiantes y las metodologías que utilizan para favorecer el aprendizaje.

- ~ Organización del curso: la forma en que los docentes estructuran las clases, los contenidos y la adecuación de la carga de trabajo.
- ~ Claridad de la presentación de los contenidos: se refiere la claridad de las explicaciones de los docentes y si logran comunicar adecuadamente sus ideas y conceptos.
- ~ Prácticas de evaluación de aprendizajes: el foco de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, la forma en que se organiza la evaluación y el momento y calidad de la retroalimentación que dan los profesores a los estudiantes.

En términos integrativos, las dimensiones presentadas anteriormente se pueden sintetizar siguiendo los planteamientos presentados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007), en donde se establece que existe evidencia bastante robusta que sugiere que un buen docente debe: utilizar buenas estrategias de motivación, atribuir sentido al tema y competencias que van a trabajar explicando claramente qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar; activar los conocimientos que los estudiantes ya tienen; favorecer que los estudiantes interactúen con situaciones de aprendizaje que progresivamente se vayan complejizando hasta reflejar una transferencia de los conocimientos y competencias desarrolladas, lo que implica su aplicación en situaciones nuevas con grados crecientes de autonomía; diseñar situaciones de aprendizaje cercanas a la realidad laboral en que los estudiantes las tendrán que aplicar en el futuro; desarrollar el pensamiento crítico; evaluar de forma periódica favoreciendo que los estudiantes puedan determinar su nivel de aprendizaje y la calidad de su trabajo; retroalimentar de forma inmediata resaltando los elementos positivos del desempeño de los estudiantes; estimular la metacognición; explicitar los criterios de evaluación (declarativo, procedimental y condicional (cuándo y por qué aplicar lo aprendido)).

Con fines analíticos, a continuación, serán analizadas cada una de las dimensiones detalladas anteriormente en mayor profundidad.

3.1. Interacción entre docentes y estudiantes

Un primer elemento a tener en consideración respecto a esta dimensión es la **motivación**. Esta se vincula con el inicio y mantenimiento del aprendizaje. Desde el modelo de la teoría de valor y la expectativa del estudiante (expectancy-value theory o motivation), los estudiantes deben encontrar un valor al logro de un determinado aprendizaje a la vez que tener la expectativa que son capaces de lograr un buen resultado. Se espera que el estudiante sea capaz de pasar de una motivación extrínseca (vinculada a recompensas externas) a una intrínseca que es aquella proveniente del sentido que tiene el estudio para la persona (Biggs 2006; Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019). En este sentido, los docentes deben tener en cuenta las emociones de los estudiantes, incorporando estrategias para atraer la atención y mantener la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo que los estudiantes puedan percibir la experiencia como positiva, vinculando los aprendizajes con resultados positivos para su formación y futuro ejercicio profesional (Nugent et al., 2019).

Las prácticas docentes que nacen de concepciones centradas en la persona que enseña, se vinculan más con la clase lectiva y, por lo tanto, con un rol pasivo del estudiante quien tendrá que aprender los conocimientos dados por el docente y luego reproducirlos. Este tipo de prácticas se asocian con un enfoque superficial (CINDA, 2014 y Ramsden, 2003) y con una motivación extrínseca dada por conseguir un determinado resultado. El docente podrá o no generar una mayor motivación por sus características personales, es decir por su capacidad de concitar la atención de su audiencia, pero no por un esfuerzo sistemático o una opción metodológica que busque generar motivadores intrínsecos en los estudiantes.

Junto a lo anterior, hay prácticas docentes que se relacionan con disminuir la motivación de los estudiantes como el burlarse, el cinismo, mostrando desagrado por el contenido enseñado, dando tareas y evaluando de forma trivial y con baja

complejidad, enfatizando las reglas y el orden más allá de su función dando el mensaje que son más importantes que el aprendizaje, no dando el ejemplo, transmitiendo una baja expectativa sobre el logro de los estudiantes, entre otras (Biggs y Tang, 2011 y Ramsden, 2003).

Por el contrario, desde una concepción de aprendizaje centrada en el estudiante, el docente debe utilizar estrategias de motivación que relacionen el aprendizaje con el sentido de lo que se está enseñando, vinculando los nuevos aprendizajes con los conocimientos que los estudiantes ya tienen. Al mismo tiempo enseña a aprender a aprender, fomenta la participación y utiliza metodologías variadas en función de los objetivos (Biggs y Tang, 2011; CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010). Por lo tanto, se requiere poner el foco en quien aprende, en sus procesos y la comprensión respecto de los contenidos entregados, (Biggs y Tang, 2011; González, 2010; Ramsden, 2003 y Villarroel y Bruna, 2017).

La motivación intrínseca surge desde la necesidad de aprender, de construir nuevos conocimientos, lo que se vincula a lograr una comprensión profunda y darle un sentido a la tarea en sí misma, con independencia de las recompensas que ella pueda acarrear. El rol del estudiante debe ser activo y en un contexto de una interacción fluida con el docente y con sus pares. (Biggs, 2006 y Gargallo et al., 2010). Las actividades académicas deben ser significativas de desarrollar por parte de los estudiantes, es decir, deben tener sentido, para lo cual, los contenidos y las destrezas profesionales, deben vincularse a la vida real (Biggs, 2006 y CINDA, 2007).

Desde este enfoque, el rol del docente universitario es el de facilitador, moderador, guía, mediador y administrador de experiencias del aprendizaje, que, por medio de la relación con cada uno de los estudiantes, los motiva a ser críticos y activos y a co-construir el conocimiento, generando un ambiente que promueva y facilite la participación. Al mismo tiempo, diseña las prácticas docentes pensando en el estudiante como centro de su accionar procurando utilizar variedad de metodologías y actividades que movilicen las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes promoviendo así un aprendizaje activo

(CINDA 2007; De Vincenzi 2009; Gargallo et al., 2007; Hurtado 2015 y Villarroel y Bruna, 2017) que motive al estudiante con su propio accionar, su avance y la vinculación que podrá hacer de sus nuevos aprendizajes con sus experiencias anteriores.

Un segundo elemento importante dentro de la dimensión de interacción entre el docente y los estudiantes, se encuentra el **clima de aula**. El primer paso para generar un buen clima de aula es que el docente pueda transmitir su entusiasmo y compromiso con el curso desde un inicio (CINDA, 2007; Fry et al., 2008; Ramsden, 2003; Valenzuela et al., 2017 y Villarroel y Bruna, 2017). Darse tiempo para conocer a los estudiantes, sus motivaciones, experiencias pasadas e inquietudes generando un vínculo con ellos y transmitiendo confianza y disponibilidad como es el entregar la información de contacto para que lo puedan ubicar, son prácticas que ayudan a generar un buen clima de aula (Biggs y Tang, 2008 y Fry et al., 2008).

El docente universitario se caracteriza por ser un profesional que debe construir un modelo didáctico, en base a su experiencia profesional y a los modelos existentes más consolidados (Medina et al. en Valenzuela et al. 2017 y Ramsden, 2003) y que requiere de competencias específicas vinculadas al manejo del ambiente en la sala de clases y a la interacción entre docente y estudiantes tales como liderazgo y manejo de grupos, disposición a comprender el proceso de aprendizaje de cada estudiantes, accesibilidad a responder dudas y a ayudar y la capacidad de promover la autonomía de cada alumno (Ramsden, 2003 y Villarroel y Bruna, 2017). Las concepciones (ideas y creencias) que el docente tenga respecto de cómo enseñan y aprenden los otros inciden en la disposición que tenga a generar un clima de clase de confianza en sala de clases (Hincapié et al 2011). Por otra parte, un docente que tenga una concepción más centrada en quien enseña, favorecerá un clima de silencio y respeto, pero sin ocuparse mayormente de estimular interacciones que favorezcan un aprendizaje más significativo.

El docente, por medio de interacciones formales o informales con los estudiantes, crea un clima de aprendizaje que puede tener efectos positivos o

negativos en el aprendizaje. Un clima adecuado para el aprendizaje es aquel en el cual el docente combina, la confianza hacia los alumnos, la libertad y espacio para que puedan usar su propio juicio, el hacerlos responsables de su propio aprendizaje, reafirmando la aceptación del error como un medio para el aprendizaje, de modo que los estudiantes se sientan en confianza y ensayar y reflexionar sabiendo que serán aceptados y valorados.

Por el contrario, conforme a Biggs y Tang (2008), prácticas docentes que pueden generar un clima negativo en el aula se asocian con el reforzamiento negativo y el uso de la ansiedad como un motivador de la conducta, es decir que los estudiantes trabajen por temor a no saber, a reprobar, al ridículo, etc. Culpar a los estudiantes de los malos resultados, no considerar el estrés y la sobrecarga de trabajo, no dar espacio a que los estudiantes puedan participar en decisiones que les afectan, entre otras, son prácticas docentes que promueven enfoques superficiales de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011 y Ramsden, 2003).

Por último, la **promoción del diálogo y la participación** es una práctica docente relevante dentro de la interacción de docente y estudiantes. Diversos autores comprenden el aprendizaje como un proceso de construcción basado en la interacción entre docente y alumnos y entre los mismos alumnos (Biggs, 2006; Biggs y Tang, 2008; CINDA 2007; Gargallo et al., 2007; González, 2010; Nugent et al., 2019; Pinelo, 2007; Valenzuela et al., 2017y Villarroel y Bruna, 2017).

Biggs (2006), sostiene que la acción docente es un espacio en que los estudiantes construyen sus aprendizajes sobre lo que conocen a través de la interacción con el docente, con los compañeros y consigo mismo (autosupervisión), por lo tanto, el rol del estudiante ya no es un receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el docente, sino que es un sujeto activo que debe indagar, cuestionar, elaborar, investigar (Nugent et al., 2019 y Gargallo et al., 2007), que en la interacción con el docente se co-construye el aprendizaje (Villarroel y Bruna, 2017).

En este espacio de construcción el rol del docente transita desde un papel directivo al de supervisor o líder donde la interacción con el alumno va de unidireccional, en la que el docente transmite contenidos, a interacciones

bidireccionales que buscan la implicación del estudiante en su aprendizaje, es decir, actividades que potencian la comprensión y fomentan el desarrollo personal, la autonomía y la autoevaluación de su propio aprendizaje (Biggs, 2006 y Ramsden, 2003). Conforme a Nugent et al. (2019), promover instancias organizadas de trabajo en duplas o grupos, favorece la interacción social. En ellas es habitual que los estudiantes busquen entender las acciones, pensamiento y sentimientos de otros. Al hacer esto se logra establecer una comprensión compartida y genera una sensación de unión y de pertenencia que estimula que los estudiantes puedan modificar sus propias conductas para que sean coherentes con las de sus compañeros facilitando la consecución de un resultado de aprendizaje común. Este tipo de interacciones sociales facilita que los estudiantes puedan clarificar, consolidar, desafiar y expandir sus modelos o representaciones mentales, co-construir conocimiento y desarrollar habilidades de pensamiento profundo. Esto ocurre debido a la exposición a diferentes puntos de vista que provienen de experiencias diversas (Op. Cit.), lo cual con estudiantes adultos es particularmente relevante.

Por el contrario, la clase expositiva en donde el docente asume todo el peso de la actividad, siendo el encargado de exponer los contenidos de la mejor forma que puede y los estudiantes tienen un rol pasivo que se limita a tomar apuntes (en el caso que lo hagan) y hacer preguntas si es que tienen dudas, no favorece la participación y el involucramiento activo de los estudiantes, limitando la riqueza del aprendizaje que puedan obtener (Biggs, 2006 y Gargallo et al., 2007).

El diálogo y la participación en clases es, por tanto, una preocupación que debiese tener todo docente universitario. Su promoción está ligada con las metodologías que se seleccionen, ya que algunas facilitarán esta participación, en cambio otras lo podrán inhibir. En la siguiente sección de aprendizaje significativo, será revisado esto con mayor detenimiento.

3.2. Aprendizaje significativo:

Las prácticas docentes que emanan de una concepción centrada en el aprendizaje se vinculan con el concepto de aprendizaje significativo, en donde el profesor es un agente de transformación del conocimiento y no un mero transmisor de contenidos, por lo tanto, debe relacionar los contenidos nuevos con la práctica, con las vivencias, experiencias y aprendizajes anteriores, las motivaciones y necesidades de los estudiantes, en definitiva, el docente debe **contextualizar el aprendizaje** (Biggs, 2006 y Ramsden, 2003).

El aprendizaje no se produce en un espacio vacío, siempre tiene un contexto. Nugent et al. (2019) distinguen el contexto disciplinario y de los dominios propios de la materia que se está trabajando, el contexto relacionado con la situación y las condiciones físicas en donde se aprende y el contexto de las interacciones sociales que se producen durante el proceso de aprendizaje.

Algunas prácticas docentes asociadas a un buen aprovechamiento del contexto para fortalecer el aprendizaje son, según Nugent et al. (2019): aprendizaje contextualizado, aprendizaje en la vida real (real-world learning), aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en casos, aprendizaje integrado en el trabajo (work-integrated learning) y aprendizaje simulado. Todas tienen en común en que, en el diseño de la actividad, el docente de forma intencionada incorpora elementos reales o simulados que evocan la aplicación de los contenidos a contextos que permiten al estudiante desarrollar sus conocimientos de forma aplicada, sus habilidades procedimentales y actitudes acordes a las labores que le serán exigidas en el campo profesional.

La contextualización del aprendizaje se relaciona fuertemente con la co-construcción del conocimiento y la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Montenegro y González, 2013), ya que es desde la motivación, la experiencia y aprendizajes previos del estudiante desde donde se construye el contexto para los nuevos aprendizajes, incorporando, claro está, los

contenidos en su contexto disciplinario, la realidad y su aplicación en entornos laborales y/o personales.

Para que el aprendizaje sea significativo, el punto de partida es la propia actividad “pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma” (Hincapié et al., 2011, p. 53). Siguiendo esta línea, el aprendizaje significativo implica que los conocimientos adquiridos no solo serán útiles para aprobar los cursos y para su futura experiencia laboral en la disciplina que se esté estudiando, sino también para interpretar la realidad en que se está inmerso, pues da lugar a cambios conceptuales y personales (Gargallo et al., 2007 y Ramsden, 2003).

Biggs (2006) enfatiza que el aprendizaje significativo o aprendizaje profundo es aquel que se construye sobre lo ya conocido, fomentando las interacciones entre las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos por medio de estrategias tales como explicitar las conexiones existentes entre los diversos contenidos, fomentar que los estudiantes vinculen con sus experiencias previas, que apliquen un contenido a contextos diferentes a la clase, entre otros. En este sentido en el texto publicado por CINDA (2007) sintetiza esta concepción de aprendizaje significativo:

Una buena enseñanza no es buscar principios prescriptivos, únicos y acabados que limiten la complejidad del análisis del objeto de estudio, reduciendo la comprensión de los conocimientos, haciéndolos frágiles, ingenuos y pobres. Por el contrario, es una invitación a pensar ‘uno mismo en la complejidad’ para romper con toda lógica lineal y con todo paradigma simplista (p. 146).

Siguiendo esta línea, González (2010) plantea que este aprendizaje implica que los estudiantes comprenden y están enfocados en el significado de lo que se desea enseñar, que perciban y organicen los contenidos entregados como un todo coherente, considerando la tarea como una actividad personal que permita

mejorar su conocimiento, integrando así la teoría con la práctica. Para el logro del aprendizaje es importante que el estudiante tenga claridad de las metas, de lo que se espera de él, que los profesores sean percibidos como dispuestos a ayudar, que la carga de trabajo sea equilibrada, que la evaluación se centre en la comprensión más que en la memorización y que se fomenten los espacios para que el alumno pueda aprender de manera independiente (Ramsden, 2003).

Vinculado con esta necesaria contextualización del aprendizaje, un segundo elemento que todo docente debiera considerar para favorecer el aprendizaje significativo es la **metodología**. La práctica docente por medio de la cual los estudiantes interactúan por medio de experiencias vinculadas con la practica favorece el aprendizaje significativo y permite incentivar el desarrollo de competencias explícitamente reconocidas como necesarias para el quehacer profesional (De Vincenzi 2009). Un buen docente debe favorecer que los estudiantes interactúen con situaciones de aprendizaje que progresivamente se vayan complejizando hasta reflejar una transferencia de los conocimientos y competencias o desempeños demostrables, lo que implica, como ya se señaló anteriormente, su aplicación en situaciones nuevas con grados crecientes de autonomía y cada vez más cercanas a la futura experiencia laboral (CINDA 2007). Para hacer más eficiente el aprendizaje significativo, es importante que las metodologías que se utilicen permitan al alumno vivenciar o experimentar los contenidos expuestos por medio de la activación de diversas modalidades sensoriales (Biggs, 2006), lo que se vincula con el uso de metodologías activas que se recomienda para el trabajo con adultos que aprenden.

Las actividades de aprendizaje a realizar pueden ser diversas, pero para la elección de cual utilizar siempre se deben considerar los objetivos, el contexto y los recursos con los que se cuenta (Biggs, 2006; De Vincenzi, 2009; et al., 2008 y Gargallo et al., 2007).

Respecto a las actividades guiadas por el docente, la clase lectiva, es la práctica docente más utilizada en la enseñanza superior, especialmente cuando se trata de cursos numerosos. Se caracteriza por ser una metodología de enseñanza expositiva, en donde la interacción profesor-alumno es

preferentemente unidireccional y las interacciones generalmente se limitan a responder a preguntas o dudas planteadas por los estudiantes (Biggs y Tang, 2011; Gargallo et al., 2007 y Ramsden, 2003). Una de las principales limitaciones de esta práctica docente se relaciona con que se trata de una actividad que al restringir la participación y actividad de los estudiantes dificulta la mantención sostenida de la atención y el alumno requiere de un gran esfuerzo de concentración para poder seguir el contenido de la clase (se considera que el periodo de atención de los estudiantes en estas condiciones es entre 10 a 15 minutos). En este contexto es una práctica que no favorece el aprendizaje significativo y que surge de una concepción tradicional de la enseñanza que se enfoca en quien enseña y que favorece un enfoque superficial del aprendizaje por parte del estudiante (Biggs y Tang, 2011 y CINDA, 2014).

Sin embargo, es posible para el docente introducir acciones o actividades que permitan mantener la concentración de los estudiantes y favorecer su participación. Debido al corto período de concentración es recomendable la realización de pausas periódicas o alternancia con actividades que permitan aclarar, desarrollar y profundizar en el contenido de la clase (Biggs, 2006; Bligh, 2000; Fry et al., 2008 y Gargallo et al., 2007).

Por su parte, Fry et al. (2008) y Ramsden (2003) recomiendan comenzar comunicando de forma atractiva y breve los objetivos, idealmente logrando que los estudiantes los vinculen con su propia vida. Bligh (2000) enfatiza que es importante hacer que la clase sea significativa para los estudiantes, es decir, que esté vinculada con sus intereses y motivaciones.

Otra alternativa que permite aumentar la actividad de los estudiantes es la estrategia denominada por Biggs (2006) como “presentación”, en la cual, además de la exposición estructurada de contenidos por parte del docente, se incluyen estrategias o actividades que motivan o facilitan la participación de los estudiantes, como es la realización de preguntas, las que pueden ser convergentes o divergentes (Biggs y Tang, 2011), es decir que lleven a respuestas concretas o que permitan teorizar, reflexionar o elaborar hipótesis. Estas preguntas también pueden ser respondidas individualmente o en pequeños

grupos y luego se pueden comparar las respuestas, lo que enriquece el análisis y la comprensión de los estudiantes (Fry et al., 2008). El uso de preguntas también sirve para realizar sondeos (a viva voz o con la utilización de alguna plataforma online ad-hoc) que funcionen como evaluación formativa, en términos de retroalimentar al docente y a los estudiantes sobre el nivel de comprensión de la materia. Fry et al. (2008) añaden la importancia del uso de buenos ejemplos, que sean relevantes a la disciplina, cercanos a los estudiantes e idealmente vinculados al desempeño laboral futuro. Por último, el uso de recursos multimedia también sirve para variar la exposición y generar una mayor concentración en los estudiantes).

Biggs y Tang (2011) proponen una serie de metodologías que pueden ser utilizadas en grupos grandes de estudiantes y que permiten aumentar significativamente la retención de los contenidos tratados en una clase lectiva, en tanto sean utilizadas de forma organizada buscando cambiar de actividad cada 15 minutos. Algunas de las metodologías son las siguientes:

- ~ Escrito de un minuto sobre el contenido tratado en clases.
- ~ Toma activa de apuntes, en que en momentos determinados de la clase se revisan y comparan apuntes.
- ~ Reflexionar en parejas sobre lo visto en clases.
- ~ Escribir una pregunta o comentario de lo más relevante visto y comentar con un compañero.
- ~ Profesor hace una pregunta que es contestada individualmente y luego se revisan respuestas al azar.
- ~ Presentar un problema basado en el contenido para que sea resuelto individualmente o en grupos.
- ~ Al final de la clase pedir que anoten cuál fue el eje de la clase y lo compartan con otro estudiante o en un grupo.

Para el logro del aprendizaje las actividades antes mencionadas, se deben combinar con otras estrategias de interacción entre pares que permiten la comprensión de contenidos desde otras perspectivas y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Biggs, 2006 y Fry et al., 2008), tales como grupos de

compañeros o grupos de diálogos, grupos de debate, grupos de resolución de problemas, aprendizaje en parejas, preguntas recíprocas, entre otras. El éxito de las actividades de aprendizaje grupales “depende del tamaño de la clase y de que se esté absolutamente seguro de que los estudiantes tengan claro lo que se les encarga.” (Biggs, 2006, p. 118). Es recomendable que, en las diferentes estrategias grupales, los estudiantes puedan haber hecho actividades de preparación que les permitan tener conocimientos previos, ya sea por lecturas o por experiencia personal y el estudiante que asume el rol de líder, debe crear un clima o atmósfera que facilite el diálogo. El tamaño del grupo depende del tipo de tarea y la dinámica de esta, pero mientras más grande sea el grupo, más probabilidades de que sea menor el número de quienes participen en proporción a la totalidad (Biggs, 2006).

En cursos más pequeños (hasta 30 estudiantes) se pueden utilizar las metodologías ya referidas, pero se amplía el abanico pudiendo incorporarse actividades tales como (Biggs y Tang, 2011; Fry et al., 2008 y Valenzuela et al., 2017):

- ~ Aprendizaje basado en problemas, indagación, casos, investigación o metodologías similares en que el estudiante debe investigar y lograr respuestas propias.
- ~ Lluvia de ideas: como forma de incentivar la creatividad y la búsqueda de soluciones diversas a un mismo problema.
- ~ Grupos intercambiables que van trabajando progresivamente uno o más temas.
- ~ Pecera: en donde un grupo realiza una reflexión u otro tipo de actividad y el profesor y compañeros observan para luego retroalimentar.
- ~ Trabajo libre, en donde los estudiantes definen la forma de presentar sus resultados.
- ~ Mapas conceptuales.
- ~ Trabajos en grupo o parejas.
- ~ Juego de roles o simulaciones.

Otra práctica docente es la tutoría (grupos más pequeños de trabajo guiados por el docente), que puede ser en formato grupal o individual. Es una práctica que promueve el trabajo activo y la participación del estudiante ya que el docente plantea tareas y modera el trabajo que realizan los alumnos (Biggs, 2006 y Fry et al., 2008). Siguiendo esta línea, Gargallo et al. (2007) plantean que el uso de la tutoría debiese ser activo y sistemático y que no se limita a esperar a que los alumnos la soliciten, sino que debe formar parte de la planificación de las actividades docentes.

Además de las estrategias antes mencionadas, se deben incorporar actividades de aprendizaje autodirigidas que implican “enseñar a los estudiantes a aprender, a buscar información nueva, a utilizarla y evaluar su importancia, a resolver problemas profesionales nuevos, que no aparecen en los libros de texto” (Biggs, 2006, p. 121). Dentro de estas actividades se encuentran las técnicas o destrezas genéricas de estudio (vinculadas a la forma de organizar el tiempo y el espacio), técnicas de estudio relacionadas con contenidos concretos (tomar apuntes, subrayar o destacar palabras claves de un texto, elaborar mapas conceptuales, elaborar informes, redactar trabajos, entre otros), técnicas metacognitivas de aprendizaje (abordar problemas y preguntas que permitan la reconceptualización, estrategias de autoevaluación o autosupervisión). Todas estas actividades implican la participación del estudiante lo cual está relacionado directamente con la apropiación del saber, creando la posibilidad de hacer que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean una responsabilidad compartida (Hincapié et al 2011; Nugent et al., 2019; Ramsden, 2003 y Valenzuela et al., 2017). Por su parte, Gutiérrez (2017), resalta que las estrategias de aprendizaje deben apuntar a la revisión y recirculación de la información (análisis de lecturas, exámenes y cuestionarios), a la organización de la información (exposiciones, elaboración de proyectos, trabajos de investigación, estudios de casos) y a la elaboración de los contenidos (aplicación práctica, debate, tareas).

Las habilidades que los estudiantes logran desarrollar a través del aprendizaje autodirigido se relacionan directamente con el desempeño laboral futuro. Un estudiante que es capaz de monitorear su aprendizaje, evaluar su propio avance

y tomar decisiones para mejorar, es un futuro profesional que tendrá las bases cognitivas, procedimentales y actitudinales para realizar una práctica reflexionada de su profesión incorporando el aprendizaje para toda la vida y la mejora continua como parte habitual de su quehacer (Fry et al., 2008 y Nugent et al., 2019).

En síntesis, para facilitar el aprendizaje significativo, los profesores deben propiciar prácticas docentes que favorezcan el involucramiento activo de los estudiante, es así como la resolución de problemas, la indagación, la investigación, realizar prácticas educativas en el aula, actividades de laboratorio, excursiones, trabajos de campo, revisión de pares, tutorías, etc., deben ser metodologías privilegiadas ya que permiten la construcción de nuevo conocimiento de forma activa sobre las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes (Biggs, 2006; Fry et al., 2008; González, 2010; Hincapié et al. 2011 y Valenzuela et al., 2017). Sin embargo, para lograr una verdadera y profunda significación, es menester que el docente impulse a los estudiantes a generar nuevas concepciones a partir de sus concepciones anteriores y que estas tengan sentido para su vida actual y para su futuro profesional (Nugent et al., 2019).

3.3. Organización del curso

Los procesos de planificación y organización forman parte de la práctica docente y al mismo tiempo son una de las competencias requeridas para un docente universitario (García et al., 2008 y Villarroel y Bruna, 2017). Estos procesos y competencias implican la planificación y diseño del curso, planteamiento de objetivos que incorporen el desarrollo de habilidades requeridas en el quehacer profesional, selección de contenidos y programación y calendarización del curso y su evaluación (CINDA, 2007 y Villarroel y Bruna, 2017).

Desde una concepción centrada en el estudiante, el docente debe organizar su estrategia didáctica, es decir la forma en que se estructuran las clases, contenidos, actividades y metodologías, sobre la base de la comprensión respecto de cómo aprenden los alumnos y del aprendizaje como la construcción en base a conocimientos interconectados (construir sobre lo conocido) de manera tal que movilice tanto las estructuras cognitivas como las afectivas del estudiante (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008).

Un elemento básico que se debe tener en consideración al momento de preparar una clase y un curso es su organización en donde se deben establecer de antemano las conexiones existentes entre los contenidos de modo de “fijarlas de forma jerárquica, no horizontal, reconceptualizando las situaciones de manera que lo que, en un nivel subordinado, son diferencias, en el nivel superior está relacionado” (Biggs, 2006 p. 101). En otras palabras, al momento de presentar los contenidos, el docente debe facilitar que los estudiantes puedan entender las relaciones jerárquicas entre ellos, en donde, por ejemplo, en un nivel, dos conceptos se perciben como contradictorios, pero luego se ven integrados en un nivel superior de complejidad. Lo anterior permite desafiar al estudiante, desarrollar su capacidad de pensamiento y abstracción en aras de comprender modelos complejos. Asimismo, durante el desarrollo del curso, es recomendable que el docente vaya recordando la estructura del curso a los estudiantes y el lugar específico en que se encuentran, la relación de los conceptos entre sí y con la realidad y llamar la atención de los estudiantes sobre los conceptos más importantes (Fry et al., 2008). Asimismo, al inicio de cada clase es recomendable comenzar con lo visto en la clase anterior e informar a los estudiantes sobre la estructura de contenidos que se revisará en la clase, resaltando los conceptos principales y sus interrelaciones (Biggs y Tang, 2011).

En cuanto a la planificación, esta debiese considerar, además de las clases lectivas, la integración de la teoría y la práctica, incluyendo los avances y actualizaciones de los contenidos, la realización de actividades grupales y diversos tipos de interacción entre docente y estudiante (CINDA 2007).

Para la organización y planificación del curso, es fundamental la forma en que se estructuran las clases para lo cual hay que considerar la cantidad de alumnos ya que de esto también depende las actividades a realizar (Biggs, 2006). Se requiere hacer explícitos los objetivos de cada sesión, organizar los materiales a utilizar con anterioridad, establecer desde un principio lo que Biggs (2006) denomina “reglas procedimentales” que incluyen los tiempos, roles, reglas de cada actividad de aprendizaje a realizar, incluso respecto del manejo de las preguntas.

Al momento de realizar las clases, el docente debiese asociar qué es lo que se espera lograr (ideal deseado), a las necesidades o diagnóstico previo, cuáles son los objetivos que se desea alcanzar, qué estrategia se utilizará, cuáles serán las actividades, acciones y tareas, las responsabilidades de cada actor (docente y estudiantes), cuándo se realizará cada una de las actividades (programa), que recursos se cuenta y cuánto es lo que se logra (evaluación). (Biggs, 2006; CINDA 2007 y Ramsden, 2003). La planificación que permite lograr una organización clara como la referida anteriormente, al mismo tiempo, es un proceso que se nutre, actualiza y modifica a partir de las actividades didácticas realizadas en el aula. Así, por ejemplo, una actividad específica logra la motivación y los objetivos esperados con determinado grupo, pero no tiene los mismos resultados en otro contexto, lo que implica que el docente debe actualizar su planificación y organizar el curso de una manera distinta (García et al., 2008).

3.4. Claridad de la presentación de los contenidos

Dentro de las competencias básicas requeridas para un buen docente universitario se encuentra la capacidad de comunicar y expresar adecuadamente sus ideas y el manejo de los contenidos tratados en clases, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales (Villarroel y Bruna, 2017). Para esto es necesario una formación didáctica, lo que implica no solo el conocimiento respecto del contenido del curso, sino también se

necesita el manejo de las actividades a implementar, y de los procesos de aprendizaje. Se requiere de una formación que permita integrar estrategias de enseñanza vinculadas a la activación del conocimiento, que entreguen la información de manera organizada y permita la integración del conocimiento (García et al., 2008; Gargallo et al., 2007 y Gutiérrez, 2017).

Además de lo planteado, un buen docente debe tener claridad para explicar qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar (CINDA 2007 y Ramsden, 2003). Junto a esto la entrega de contenidos debe ser de manera estructurada y el docente ser capaz de comunicarse efectivamente, entregando ejemplos, repitiendo las explicaciones de diversas formas cuando es necesario y con una utilización de un lenguaje progresivamente más técnico en la medida que los estudiantes van manejando los conceptos más básicos y avanzando a los más complejos (Fry et al., 2008). Ramsden (2003) a partir de una revisión de estudios sobre una buena enseñanza universitaria, enfatiza que los estudiantes sistemáticamente resaltan la importancia de que el docente sea capaz de explicar claramente los contenidos, asegurándose de forma proactiva que los estudiantes han comprendido.

Por último, pero no menos importante, los docentes deben ser capaces de modular adecuadamente y hablar con un volumen adecuado para que todos los estudiantes puedan entender fácilmente lo que dice (Biggs y Tang, 2011).

3.5. Prácticas de evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizaje tiene hoy día un rol clave y estratégico en las universidades en tanto existe un progresivo consenso del impacto que puede tener sobre el proceso formativo de los estudiantes (Ibarra y Rodríguez, 2010). En otras palabras, al innovar y mejorar el proceso de evaluación de aprendizaje, se logra un impacto directo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, ya que la evaluación influye en todas las decisiones que se toman durante el desarrollo de una asignatura. ¿Qué, cómo y cuándo se estudiará? son preguntas

que habitualmente se responden en relación a la modalidad y momento en que se realizará la evaluación.

En términos generales, se puede considerar que la evaluación del aprendizaje es un proceso a través del cual se recogen evidencias del aprendizaje de uno o más estudiantes y luego se interpreta siguiendo algún tipo de parámetro que se desprende habitualmente de un objetivo o resultado de aprendizaje. El proceso culmina con la emisión de un juicio fundamentado y la toma de decisión sobre la progresión del aprendizaje alcanzado (CINDA, 2014).

En todo proceso evaluativo, y en el aprendizaje no es una excepción, se deben responder las siguientes preguntas:

- ~ ¿Para qué se evaluará?: pregunta por el objetivo de la evaluación. Será para calificar o para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ~ ¿Qué se evaluará?: definir si se evaluarán conocimientos, habilidades y/o actitudes o bien las tres de forma integrada.
- ~ ¿Cómo se evaluará?: elegir el tipo de instrumento que se utilizará (prueba tradicional, observación de un desempeño, trabajo, etc.).

Desde hace décadas que se viene trabajando en transitar hacia una evaluación de aprendizaje más enfocada en evaluar competencias o desempeños, con criterios claros y en que la información obtenida retroalimente efectivamente tanto a estudiantes como profesores (Ibarra y Rodríguez, 2010). En su estudio sobre las concepciones dominantes sobre la evaluación de aprendizaje en España, Ibarra y Rodríguez (2010) encontraron que, si bien existe una predominancia de concepciones más bien tradicionales, se ha observado un progresivo desarrollo de concepciones más enfocadas en el aprendizaje.

Al respecto es interesante notar cómo ha ido desarrollándose en la educación superior en Chile una visión que se aparta, al menos en lo retórico, de las concepciones más centradas en quien enseña, a concepciones más centradas en la persona que aprende. Sin embargo, aún falta para que este cambio se traduzca en prácticas evaluativas que exijan al estudiante demostrar lo que debe saber hacer, en vez de evaluar contenidos (CINDA, 2014 y Vera et al., 2013). A continuación, se presentará un análisis de los tres elementos más importantes

para tener en cuenta con relación a las prácticas docentes asociadas a la evaluación de aprendizaje: foco de la evaluación, organización de la evaluación y retroalimentación.

Al analizar el **foco de la evaluación**, una concepción centrada en el aprendizaje demanda a los docentes a desarrollar competencias relacionadas con la capacidad de acreditar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, lo que implica no solo un saber propositivo, sino que también procedimental y actitudinal (CINDA 2007). Esto implica el uso de distintas modalidades de evaluación, la consideración de distintos momentos y funciones de esta (diagnóstica, formativa, sumativa) y la utilización de distintos modelos de que permitan evaluar habilidades de orden superior y aprendizaje profundo o significativo (Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017).

En concordancia con lo anterior, una buena práctica evaluativa nace de un proceso denominado alineamiento constructivo (constructive alignment) (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014 y Vera et al., 2013), en el que el docente debe asegurarse que existe coherencia entre los resultados de aprendizajes, las actividades de aprendizaje, la metodología utilizada y la estrategia e instrumentos de evaluación, manteniendo una línea constructivista en que es la actividad del estudiante la que importa más que la del profesor. En un contexto educativo, en que se busca que los estudiantes puedan aprender o desarrollar determinados resultados de aprendizaje, lo que el docente debe buscar es alinear su estrategia de evaluación con el resultado de aprendizaje, alejándose del modelo de evaluación comparativo que establece quien aprende mejor que otro, lo cual está bien para seleccionar un candidato, por ejemplo, para un puesto de trabajo, pero no para un contexto educativo (Biggs y Tang, 2011).

Lo anterior se traduce en que el docente pueda transmitir claramente el resultado de aprendizaje a los estudiantes, construir un ambiente de aprendizaje con actividades que estén alineadas con este resultado de aprendizaje, utilizar tareas o instrumentos que le permitan al estudiante demostrar que ha logrado dominar la acción que establece el verbo del resultado de aprendizaje y calificar

este trabajo transformando sus juicios en criterios y estándares claros y transparentes (Op. Cit.).

Particularmente importante es diseñar las tareas de aprendizaje de forma tal que aseguren que los estudiantes puedan completar con éxito las tareas evaluativas (Op. Cit.), lo cual ayuda a que la evaluación funcione también como un motivador para el trabajo del estudiante (CINDA, 2014). Es decir, las actividades de aprendizaje que se realizan en sala debieran diseñarse después que el docente tiene claridad sobre la forma en que evaluará el aprendizaje.

Vinculando lo anterior con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes tratados previamente en este marco teórico (superficial, profundo y estratégico), la evidencia sugiere que estos enfoques son situacionales y que por lo tanto las estrategias e instrumentos de evaluación elegidos por el docente, orientarán al estudiante al tipo de enfoque que utilizará (CINDA, 2014 y Ramsden, 2003). El foco de la evaluación debe estar puesto entonces, en favorecer un enfoque profundo o al menos estratégico, de modo de mejorar la experiencia de aprendizaje y los resultados obtenidos.

Una asignatura con una fuerte carga de trabajo y con una evaluación percibida como amenazante y angustiante, favorecen enfoques superficiales de estudio (Biggs y Tang, 2008; CINDA, 2014 y Ramsden, 2003). Por lo tanto, prácticas evaluativas que favorezcan un enfoque profundo o estratégico están relacionadas con una evaluación al servicio del aprendizaje, la que se caracteriza por ir acompañando todo el proceso de aprendizaje (no solo al final), contar con evaluaciones formativas regulares, con criterios claros y conocidos por todos los estudiantes, procedimientos e instrumentos explícitos, válidos y confiables (CINDA, 2014 y Vásquez et al., 2020).

Profundizando en las características de una evaluación que promueva un enfoque profundo, se puede encontrar que debe estar relacionada con un desempeño que el estudiante perciba que le será útil en el presente o futuro, es decir que le servirá realmente para su desempeño profesional (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014; Gargallo et al., 2010 y Nugent et al., 2019). Una evaluación que sea percibida como parte del “mundo real”, algo que el estudiante deberá

demostrar en su vida profesional, será percibida como un desafío que motive un aprendizaje significativo y por lo tanto un acercamiento más profundo al aprendizaje.

Por otro lado, una buena práctica evaluativa tiene un enfoque formativo (Bligh, 2000; Gargallo, 2007 y 2010 y Vásquez et al., 2020). Esto implica, realizar evaluaciones que incentiven a que el estudiante reelabore y aplique los aprendizajes y utilizar variedad de instrumentos y trabajos que se transformen más bien en procesos en que el estudiante puede darse cuenta de sus avances y tomar decisiones que permitan mejorar su aprendizaje. Una buena práctica evaluativa significa que es un proceso constante que va acompañando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo una calificación que se ubica al final del semestre (CINDA, 2014 y Vásquez et al., 2020).

Por el contrario, el foco de una evaluación que nace de una concepción centrada en la enseñanza estará puesto en la calificación, en que el estudiante pueda replicar de modo relativamente mecánico los contenidos vistos en clases, es decir con un foco puesto en la memoria. Ramsden (2003) enfatiza que este tipo de evaluaciones favorece un enfoque superficial del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Un buen docente, como se mencionó anteriormente, debe tener claridad y explicitar qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar, lo que se vincula directamente con la evaluación, la que debe ser de forma periódica favoreciendo que los estudiantes puedan determinar su nivel de aprendizaje y la calidad de su trabajo. Un buen docente debe explicitar los criterios de evaluación (CINDA, 2007). En definitiva, una práctica docente nace de **organizar la evaluación** como un proceso que acompaña todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es conocido en detalle por los estudiantes desde el comienzo del curso.

En este sentido, es importante que los docentes puedan entregar claridad a los estudiantes desde un principio de las fechas y modalidades de evaluación, de modo de facilitar que el estudiante se organice y perciba que hay una adecuación

entre lo exigido, sus propias capacidades (autoconcepto) y los tiempos que podrá destinar al estudio, trabajo y preparación de las evaluaciones (CINDA, 2014).

Desde una visión de la evaluación del aprendizaje basada en concepciones más centradas en el docente, la evaluación se utiliza esencialmente para calificar el desempeño y en este sentido se deja de lado la **retroalimentación** del aprendizaje y la función formativa que puede cumplir la evaluación como un proceso que acompaña todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gargallo et al., 2010 y Ramsden, 2003).

Por otro parte, los docentes con concepciones centradas en el aprendizaje entienden que toda práctica de evaluación implica retroalimentar de forma inmediata a los estudiantes resaltando sus elementos positivos y orientando la mejora de aquellos en que tuvieron fallas. Un buen docente comprende que la evaluación debe estimular la metacognición (CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010).

Siguiendo este mismo punto respecto de la importancia de la retroalimentación, Biggs (2006) plantea que el error debe utilizarse de forma constructiva mediante la evaluación formativa, no sólo mediante la administración de instrumentos, sino también por medio del sondeo permanente del conocimiento de los estudiantes de manera que los errores se vayan corrigiendo en la fase formativa. Para esto es necesario un clima de confianza en que el alumnado pueda plantear los errores sin temor a ser criticado por el docente.

Junto con la retroalimentación, los procesos de autoevaluación cobran relevancia desde lo planteado por Biggs (2006) en cuanto a “maximizar la conciencia de los estudiantes acerca de la construcción de su conocimiento (...) los alumnos tienen que ser conscientes de lo que hacen y comprobar hasta qué punto lo hacen bien” (p. 104). En esta misma línea, se recomienda que la evaluación pueda incorporar instancias de reflexión por parte del estudiante sobre su propio desempeño y cómo mejorarlo, de modo de desarrollar habilidades metacognitivas (CINDA, 2014 y Vásquez et al., 2020).

La retroalimentación no puede estar dirigida solo a los estudiantes, sino que a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permitirá a los docentes analizar sus prácticas docentes y mejorar continuamente (CINDA, 2014).

También es relevante el rol que puede y debe cumplir la evaluación de aprendizaje para retroalimentar a todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, lo cual permitirá tomar decisiones de mejora e innovación (Vásquez et al., 2020).

4. Prácticas docentes con adultos

Como se puede ya apreciar, las prácticas docentes descritas hasta el momento se pueden vincular clara y directamente con la forma en que los adultos aprenden. Esta coincidencia se produce en tanto los estudiantes jóvenes que entran por primera vez a la universidad tienen muchas características asociadas a la adultez y por lo tanto su forma de aprender no podrá divergir significativamente de la de sus pares adultos. No obstante, es relevante poder establecer algunos elementos que la literatura resalta como prácticas docentes que benefician el aprendizaje de los estudiantes adultos. Para esta presentación se utilizará la misma estructura con que se presentaron las prácticas docentes en educación superior: interacción entre docentes y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad de la presentación de los contenidos y prácticas de evaluación de aprendizaje.

4.1. Interacción entre docentes y estudiantes

En relación con prácticas docentes vinculadas a mantener la motivación de los estudiantes, no se identifican en la literatura grandes diferencias, siendo necesario eso sí, recalcar la importancia de que el docente pueda favorecer y estimular que los adultos que aprenden puedan vincular los contenidos con sus motivaciones (Knowles et al., 2005; Nugent et al., 2019 y Sánchez 2015). Por su parte, Knowles et al. (2005) precisan que, una variable emocional ligada a la motivación importante de tener en consideración es el autoconcepto y la autoeficacia, en términos que, si un adulto siente que no será capaz de realizar una determinada tarea o cumplir un determinado objetivo, es probable que su motivación disminuya pudiendo incluso llegar a abandonar los estudios.

Respecto al clima de aula es importante que los docentes puedan generar un ambiente de confianza que facilite el aprendizaje y el compartir experiencias.

Comunicar intensivamente la importancia de la confianza mutua para facilitar el aprendizaje en términos que las interacciones sociales son muy relevantes para el aprendizaje (Nugent et al., 2019) y por lo tanto todos quienes participan deben tener la certeza que sus reflexiones y todo lo que comparten será bien recibido por los compañeros y en ningún caso motivo de burla o discriminación. El docente debe hacer que los estudiantes se sientan cómodos y aceptados tanto en sus necesidades como en sus conocimientos (Knowles et al., 2005; Sánchez 2015).

Profundizando en el clima de aula y la promoción de la participación en sala de clases, en su revisión sobre la temática del aprendizaje en adultos, Carlson et al. (2018) plantean que un elemento importante es que el docente pueda generar una interacción con los estudiantes que favorezca la confianza, mostrando respeto y promoviendo que se empoderen sobre su proceso de aprendizaje. En este sentido Knowles et al. (2005; Sánchez 2015) enfatizan que el rol que debe tener el docente de adultos es un facilitador del aprendizaje abandonando el rol tradicional del profesor como un transmisor de conocimiento, como la persona que enseña. Esto se relaciona con las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes universitarios, que pueden estar, como se vio anteriormente, más cercanas a tener un foco en la enseñanza o bien en el aprendizaje. Desde la perspectiva de la andragogía, es recomendable que quienes trabajan con adultos puedan acercarse más al foco centrado en el aprendizaje aplicando prácticas que activen y estimulen los aprendizajes de los estudiantes. Se puede concluir entonces que, las prácticas docentes más cercanas al foco en el aprendizaje que se revisaron anteriormente son coherentes con la andragogía y por lo tanto recomendables no solo para el aprendizaje de los estudiantes jóvenes, sino que también para los adultos.

4.2. Aprendizaje significativo

Como se presentó anteriormente, un elemento importante del aprendizaje significativo es la contextualización del aprendizaje. En relación con el adulto que

aprende, hay que tener en consideración que lo habitual es que tenga un mayor cúmulo de experiencias y una cualidad distinta de las mismas, respecto al estudiante más joven. Rapchack et al. (citados en Carlson et al., 2018) resaltan que esta mayor experiencia implica que los docentes puedan darse el tiempo de conocer los objetivos y necesidades de sus estudiantes. El que los estudiantes puedan compartir sus conocimientos y experiencias facilita el aprendizaje de adultos, genera un ambiente de clases más horizontal en donde el docente puede aprovechar los conocimientos de todos para enriquecer su clase y así todos puedan aprender de todos (Haifa, 2020 y Nugent et al., 2019).

Esta variedad de experiencias de vida previas tiene como consecuencia una mayor diversidad de estudiantes en sus conocimientos, experiencias anteriores, motivaciones, valores, puntos de vista, etc. Generar un ambiente de respeto y valoración de la diversidad es fundamental, lo mismo que respeto por los diversos ritmos de aprendizaje que dependerán en gran medida de los conocimientos anteriores (Freedman et al., 2012 citados en Carlson et al., 2018; Knowles et al., 2005; Sánchez, 2015).

A partir de este conocimiento y puesta en común progresiva de las experiencias de los estudiantes y sus motivaciones y expectativas respecto al aprendizaje que obtendrán; los docentes podrán ir organizando sus clases y actividades de modo de vincular los contenidos, habilidades y actitudes nuevas con las experiencias de los estudiantes adultos. Además de lo anterior, los docentes deben dedicar tiempo a que los adultos puedan entender por qué necesitan aprender lo que van a aprender, en términos de la relación con su vida personal, laboral y con su futuro (Knowles et al., 2005; Sánchez, 2015). Relacionar los contenidos con problemas reales y con el desarrollo de habilidades que los estudiantes perciban como relevantes para su presente y futuro laboral es una práctica fundamental para el docente de adultos (Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019).

Lo anterior es coherente con una visión constructivista del aprendizaje y con una concepción más centrada en la persona que aprende, ambos muy relevantes para el trabajo con adultos.

Vinculando lo anterior con una metodología apropiada, la literatura revisada resalta la relevancia de desarrollar una aproximación constructivista al aprendizaje. El desarrollo del pensamiento crítico, aprendizaje por descubrimiento, investigación y resolución de problemas (problem-oriented learning) entre otros, son enfoques metodológicos que favorecen el aprendizaje de adultos (Biggs y Tang, 2011; Allen 2008, Elmborg, 2010, entre otros citados en Carlson et al., 2018; Knowles et al., 2005; Sánchez, 2015), todo lo que es coherente con las buenas prácticas revisadas más en detalle en la sección anterior de este marco teórico.

Promover metodologías activas, centradas en el aprendizaje del estudiante adulto y en su implicación activa, desarrollando su capacidad de autodirigir su aprendizaje (Sánchez 2015) son fundamentales para el logro del aprendizaje. El adulto que aprende debe ser un ente activo en su aprendizaje, lo que implica que el docente debe poner el foco en los procesos que le permitirán adquirir los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Tiene más importancia el trabajo que hace el estudiante adulto que la organización y transmisión de contenidos de forma tradicional (Op. Cit.). La indagación, la investigación, el debate y en general todas las estrategias relacionadas con una concepción centrada en el aprendizaje son adecuadas para el contexto universitario en la educación de adultos.

Relacionado con el socio constructivismo y el rol del docente como mediador y facilitador del aprendizaje, el andamiaje es una práctica recomendada para el trabajo con adultos. Esto consiste en dividir tareas complejas en partes más fácilmente manejables de modo que el adulto pueda ir progresivamente adquiriendo un dominio de los nuevos contenidos, habilidades y actitudes (Carlson et al., 2018).

Por último, por definición, el aprendizaje de adultos ocurre en un contexto de aprendizaje para toda la vida (Lifelong Learning), por lo cual el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan autodirigir el aprendizaje es muy relevante. Estas habilidades se relacionan con la capacidad de hacerse preguntas, investigar y encontrar las respuestas, es decir lograr un aprendizaje

contextualizado o un aprendizaje reflexivo en contextos reales (Haifa, 2020). En el aprendizaje contextualizado, se espera que el docente facilite que los estudiantes puedan contextualizar su aprendizaje más teórico a su propia realidad o bien a la futura realidad laboral. El aprendizaje en contextos reales que habitualmente ocurre más avanzada la carrera será fundamental para la aplicación de contenidos, el desarrollo de habilidades y actitudes requeridas para el ejercicio profesional. Este proceso debe ir acompañado de instancias de reflexión personal y grupal para que cada estudiante pueda ir tomando consciencia de sus aprendizajes y tomar decisiones para mejorar lo que requiera.

4.3. Organización del curso

De acuerdo con Knowles et al. (2005) la estructura de la experiencia de aprendizaje del estudiante adulto debe ser ordenada, práctica y colaborativa. Es importante que los estudiantes tengan claridad sobre la estructura de lo que aprenderán, los pasos que seguirán y que cada clase tenga una estructura definida. Los contenidos deben estar claramente interrelacionados y ordenados de lo más simple a lo más complejo.

Consistente con lo visto anteriormente, es importante ajustar las expectativas al inicio del curso tanto en los aprendizajes como en la metodología y foco de trabajo del curso, lo mismo que la carga de trabajo asociada (Sánchez, 2015).

4.4. Claridad de la presentación de los contenidos

En relación con la claridad de la presentación de los contenidos, no se resalta prácticas diferentes a las ya vistas anteriormente. En resumen, los docentes deben ser capaces de presentar los contenidos de forma ordenada, con una estructura clara y de manera tal que esté contextualizada a la realidad de los adultos que aprenden (Knowles et al., 2005 y Sánchez, 2015).

4.5. Prácticas de evaluación de aprendizaje

En el trabajo con adultos, el foco de la evaluación debe ser, al igual que en la educación superior tradicional, eminentemente formativo. Es interesante la visión planteada por la Dra. Jane Vella luego de su larga experiencia en formación de adultos en Estados Unidos (citada en Walker y Montero, 2004), quien refrenda que el centro de la formación de adultos debe ser el sujeto que aprende, ya que es que tiene claridad sobre los objetivos que quiere lograr. Trasladando esto a la evaluación de aprendizaje, esta debe estar también centrada en el estudiante, esto significa que, además de pensar la evaluación como una forma en que el docente o la institución acredita los aprendizajes de un adulto que aprende, hay que pensarla y diseñarla en términos de contestar la pregunta de cómo el docente facilita que el estudiante se dé cuenta que aprendió y de esta forma asegurar que la evaluación esté efectivamente al servicio del aprendizaje.

Vera et al. (2013) enfatizan que un paso importante para lograr lo anterior es establecer espacios de participación al inicio del período académico en que los estudiantes adultos puedan expresar sus opiniones sobre los objetivos del curso y los momentos y modalidades de evaluación, de modo que estas se puedan ajustar de la mejor manera posible a sus necesidades y motivaciones.

Profundizando, en adultos, es relevante conformar una cultura evaluativa distinta a la imperante en el sistema escolar y muchas veces en la educación superior, esto es centrada en la calificación y percibida como un proceso paralelo al aprendizaje (Letelier, 2009). Al igual que lo que se expuso sobre las prácticas evaluativas anteriormente, es menester que la evaluación esté al servicio del aprendizaje y estrechamente vinculada con este o, en palabras de Haifa (2020) ser una evaluación orientada al aprendizaje. Esto se vincula estrechamente con el concepto de alineamiento constructivo (Biggs y Tang, 2011), el que es igualmente importante como una práctica docente a ser aplicada en educación de adultos (Vera et al., 2013).

Lo fundamental es que se pueda fortalecer la capacidad del adulto que aprende de darse cuenta de su propio proceso de aprendizaje y así poder mejorar lo que perciba necesario. En otras palabras, fortaleciendo el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Haifa (2020) en su extensa revisión sobre la literatura disponible sobre esta temática releva la importancia del uso de la autoevaluación. Esta estrategia de evaluación puede facilitar que los adultos vayan progresivamente desarrollando una mayor consciencia sobre su propio aprendizaje, lo que ha logrado y lo que le falta por aprender para así tomar decisiones de mejora en su aprendizaje. Lo anterior podrá impactar profundamente en que en su trabajo actual o futuro sea capaz de evaluar su propia práctica y tomar decisiones relevantes para mejorarla.

Una estrategia que progresivamente se ha ido utilizando más a raíz del aumento de los programas de formación de distintas clases dirigidos a adultos, es la vinculación de la evaluación con la reflexión sobre la calidad del aprendizaje obtenido. En este sentido, se ratifica la importancia de la evaluación formativa (Haifa, 2020 y Letelier, 2009) tanto para los estudiantes adultos como para los jóvenes que entran a la universidad por primera vez. Al incorporar de forma más intensiva la evaluación formativa se logra una retroalimentación inmediata al proceso de aprendizaje, la cual es útil tanto para estudiantes, docentes como para los directivos de una institución. Un segundo resultado positivo es el aumento de la autoconfianza (self-confidence), lo que se vincula con la relevancia que tiene el autoconcepto para el adulto que aprende. Es decir, se conforma un círculo virtuoso en que el estudiante mejora la confianza que tiene en su capacidad de lograr buenos resultados, lo que mejora su autoconcepto y por lo tanto mejora su aprendizaje y sus calificaciones.

Undurraga (2004) enfatiza la relevancia del autoconcepto en el aprendizaje de adultos y en los procesos evaluativos. Al estar ya conformado, al enfrentar un nuevo proceso formativo, el adulto se expone a que su autoconcepto se vea influido negativamente por la experiencia. Esto puede llevarlo a desertar, sobre todo ante instancias evaluativas que puede sentir como amenazantes.

En estudios universitarios en donde se obtiene una certificación, se recomienda tener en consideración lo anterior, de modo de idear sistemas de evaluación que permitan asegurar una adecuada certificación de los aprendizajes logrados, pero que, por otro lado, sean percibidos como desafiantes, pero posibles de realizar con éxito por los adultos (Letelier, 2009). Sistemas de evaluación que estén orientados a la tarea y no la memoria, a la resolución de problemas reales relacionados con lo que están estudiando y su trabajo futuro o actual (Vera et al., 2013), son más adecuados que pruebas tradicionales enfocadas en la evaluación de contenidos.

Relacionado con lo anterior, es importante utilizar instrumentos de evaluación que se vinculen con la experiencia pasada y actual de los adultos, con el sentido que tendrá su trabajo futuro y que favorezcan el desarrollo de habilidades que puedan percibir como útiles para su vida, estimulando el pensamiento abstracto y el despliegue de las potencialidades de la persona que aprende (Letelier, 2009).

Al igual que las prácticas docentes revisadas en la sección anterior, la organización de la evaluación con adultos debe estar puesta al servicio de esta cultura evaluativa enfocada en lo formativo y en el desarrollo de la capacidad de autodirigir su aprendizaje (Knowles et al., 2005 y Nugent et al., 2019).

En este contexto, desarrollar una retroalimentación permanente y que acompañe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es una recomendación importante para los docentes de estudiantes adultos (Sánchez 2015). Haifa (2020) puntualiza que los adultos generalmente quieren tener una retroalimentación inmediata y evaluaciones críticas y constructivas que les permitan mejorar sus desempeños. Esperan ser más respetados que los estudiantes más jóvenes y desean, a menudo, asumir la plena responsabilidad de su educación. En este contexto, la retroalimentación es fundamental para que el adulto pueda ir orientando su conducta de una forma dirigida a la consecución de sus objetivos y generando así una progresiva responsabilidad en el estudiante sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Vera et al., 2013).

En definitiva, a partir de la revisión bibliográfica realizada, una buena práctica docente es definida como aquella que facilita el aprendizaje de los estudiantes y

que, si bien el adulto que aprende tiene algunas características particulares, se puede concluir que, en el contexto de la educación superior, tendrá resultados positivos tanto con jóvenes como con adultos. Como ya se planteó, una concepción más centrada en la persona que aprende y prácticas que favorezcan un enfoque profundo, son fundamentales para fortalecer el aprendizaje en el estudiante adulto.

No obstante, para que el aprendizaje sea significativo y alineado con sus objetivos, es importante que los docentes tengan en consideración las características particulares de los adultos que entran a estudiar a la universidad en términos sobre todo de sus experiencias anteriores, la necesidad de contar con ambiente de confianza y respeto, su motivación y exigencias de aprendizaje, su necesidad de participar en la toma de decisiones sobre el desarrollo y evaluación de sus aprendizajes.

Es desde esta perspectiva que la presente investigación busca abrir una instancia de participación en los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS de modo que puedan expresar sus percepciones sobre las prácticas docentes aplicadas en la carrera para cada una de las dimensiones definidas anteriormente vale decir: interacción entre docente y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad de la presentación de los contenidos y evaluación de aprendizaje.

Luego de sistematizar las percepciones de los estudiantes, éstas podrán analizadas a la luz de las prácticas sugeridas por la literatura, resultando en posibles desarrollos ulteriores que puedan mejorar las prácticas de los docentes, adecuándolas de mejor manera a las necesidades de los estudiantes adultos.

Capítulo 3. Metodología

1. Tipo de Investigación

El presente estudio es de tipo mixto concurrente, ya que combina el método cuantitativo y el cualitativo y los instrumentos fueron aplicados de forma paralela. Durante el estudio se aplicó un instrumento de tipo cuantitativo (específicamente escala Likert) y luego se analizó la información obtenida utilizando estadística descriptiva. Y también se aplicaron instrumentos de tipo cualitativo (entrevistas semiestructuradas y grupos focales) con lo que se buscó generar categorías a través del análisis de las respuestas dadas y las temáticas desarrolladas por los individuos participantes del estudio.

Este estudio es de un carácter descriptivo, ya que se centra en la descripción y análisis de las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje que se aplican en la carrera de Psicología Advance sede de la Patagonia de la USS. La unidad de observación fueron las personas que participaron del estudio, ya que proveyeron de datos importantes para cumplir los objetivos del estudio. En este caso, fueron los estudiantes que participaron de las entrevistas, grupos focales y respondieron la encuesta.

El rol del investigador ha sido observacional en tanto se ha limitado a recoger datos sobre la realidad descrita anteriormente para luego sistematizarlos, analizarlos y producir información relevante y útil para el desarrollo del proceso de formación de los estudiantes de Psicología Advance.

Por último, este es un estudio de tipo transversal, dado que se recogieron los datos en un momento determinado del tiempo.

2. Alcance de la Investigación

Por tratarse de un estudio exploratorio, el alcance de la investigación es en primer lugar poder describir, desde la perspectiva de los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS, las principales prácticas docentes que aplican los profesores de la carrera. Esta información luego fue analizada desde la perspectiva de lo que la literatura recomienda como buenas prácticas docentes en educación superior y específicamente con estudiantes adultos.

3. Operacionalización de variables

Con el fin de responder la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, se han considerado las siguientes variables:

Tabla N°2

Operacionalización de Variables

Objetivo Específico	Variable	Definición	Instrumento	Indicador/Descripción
1. Describir las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje a partir de la información entregada por los estudiantes de la carrera de Psicología Advance.	Percepciones de los estudiantes respecto a prácticas docentes.	Percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje.	Grupo focal Entrevista semiestructurada Encuesta escala Likert	Documento con la descripción de las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje a partir de las percepciones de los estudiantes.
2. Analizar las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje a partir de las recomendaciones teóricas surgidas del estudio de las prácticas docentes	Prácticas docentes.	Análisis de las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje a partir de las recomendaciones teóricas de la andragogía y de la enseñanza en	Rejilla de análisis	Documento con el análisis realizado.

Objetivo Específico	Variable	Definición	Instrumento	Indicador/Descripción
en educación superior y de la teoría andragógica.		educación superior.		

A continuación, se presenta una explicación detallada de cada una de las variables:

- a) Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje aplicados en Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS. Esta variable apunta al logro de ambos objetivos específicos de este estudio. Para su observación, se utilizó una encuesta (ver Anexo N°1) con una escala Likert del 1 al 5 (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo), grupos focales (ver Anexo N°2) con estudiantes en el caso de las cohortes más grandes y entrevistas individuales (ver Anexo N°2) con estudiantes de cohortes más pequeñas para levantar sus percepciones sobre las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje más comunes aplicadas por los docentes de la carrera. Para abordar el estudio de esta variable se utilizaron las siguientes dimensiones que ya fueron definidas en el marco teórico:

- ~ Interacción entre docentes y estudiantes: las formas en que los docentes motivan a los estudiantes, el clima de aula que logran generar y la promoción del diálogo y la participación de los estudiantes.
- ~ Aprendizaje significativo: las prácticas de los docentes para lograr contextualizar el aprendizaje a la realidad de los estudiantes y las metodologías que utilizan para favorecer el aprendizaje.
- ~ Organización del curso: la forma en que los docentes estructuran las clases, los contenidos y la adecuación de la carga de trabajo.

- ~ Claridad de la presentación de los contenidos: se refiere la claridad de las explicaciones de los docentes y si logran comunicar adecuadamente sus ideas y conceptos.
- ~ Prácticas de evaluación de aprendizajes: el foco de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, la forma en que se organiza la evaluación y el momento y calidad de la retroalimentación que dan los profesores a los estudiantes.

Esta variable es de tipo cualitativa y su escala de medición es de tipo ordinal, ya que las respuestas pueden ser clasificadas; sin embargo, no se puede establecer un intervalo exacto entre ellas.

- b) Prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje. Esta variable es de tipo cualitativa y en ella se analizan las prácticas docentes descritas por los estudiantes a la luz de la revisión teórica sobre prácticas docentes y andragogía de modo de concluir sobre la calidad de las mismas en términos de facilitar o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. Para esto se utilizó una rejilla de análisis (ver Anexo N°6) que vincula los principales resultados de este estudio con el estado del arte de la teoría sobre prácticas docentes en educación superior y con adultos.

4. Descripción de Instrumentos

Para recoger los datos relacionados con cada una de las variables definidas, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Grupo focal y entrevista semiestructurada con estudiantes. Las temáticas tratadas en cada uno de estos instrumentos fueron las mismas dimensiones definidas anteriormente: Interacción entre docentes y estudiantes, Aprendizaje significativo, Organización del curso, Claridad de la presentación de los contenidos y Prácticas de evaluación de aprendizajes.
- b) Encuesta con escala Likert. Este instrumento se aplicó para recoger las percepciones de estudiantes sobre las mismas dimensiones descritas en el punto anterior. Este instrumento contiene afirmaciones para las cuales podrán indicar su nivel de acuerdo (del 1 al 5).
- c) Rejilla de análisis: esta rejilla se utiliza para cumplir el segundo objetivo específica de la presente investigación, en tanto permite vincular y comparar los principales resultados del estudio con el estado del arte de la teoría sobre las prácticas docentes que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

5. Materiales y Métodos

Como ya se ha dicho anteriormente, se plantea una aproximación metodológica mixta, es decir cualitativa y cuantitativa, con integración de distintas fuentes de información y técnicas de análisis para el cumplimiento de los objetivos del presente estudio.

Existe una fuente esencial de recogida de datos, los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS. El trabajo se realizó en cuatro fases y se contempló un tiempo total de nueve meses comenzando en febrero del año 2022 y finalizando en diciembre con el examen de grado.

Fase N°1: Diseño y aplicación encuesta.

La encuesta fue aplicada de manera censal a todos los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS.

Tabla N°3

Alumnos regulares según trimestre de ingreso Psicología Advance

Área	Nº estudiantes
201905	11
201925	9
202015	4
202025	10
202105	10
202125	19
202205	16
Total	79

Esta encuesta fue diseñada especialmente para este estudio por lo que se realizó un proceso de validación que consistió en someterla al juicio de expertos (ver Anexo N°3), siguiendo los lineamientos de la literatura disponible sobre el tema de investigación, para validar las afirmaciones que se utilizan en la escala Likert. A partir de las recomendaciones de Hernández-Nieto (2011), en este proceso se consideró la participación de 3 docentes con amplia experiencia en educación universitaria, con conocimientos de la carrera de Psicología y con conocimientos de una carrera Advance. Las académicas pertenecen a la carrera de Psicología de la USS, todas con al menos 10 años de experiencia académica, con grado de magister y experiencia en psicometría. Para llevar adelante el proceso se les entregó la encuesta con escala Likert para que la pudieran revisar y contestar. Para cada reactivo, dispusieron de un espacio para emitir un juicio respecto a los siguientes aspectos (Op. Cit.):

- ~ Pertinencia: si el ítem se corresponde con lo que se quiere medir.
- ~ Claridad conceptual: el enunciado es claro y no genera confusión.
- ~ Redacción y terminología: la sintaxis y vocabulario utilizado es adecuado a la población en que se aplicará el instrumento.

El juicio del grupo de expertas fue emitido en una escala con dos valores: Sí y No. El “Sí” implica que la evaluación es que el reactivo cumple de buena manera con el aspecto evaluado. El “No” significa lo contrario, caso en el cual, las expertas dispusieron de un espacio para proponer un nuevo enunciado o un mejoramiento del existente. Estas mejoras se analizaron e incorporaron en una nueva versión del instrumento la que se aplicó a un grupo piloto de estudiantes.

La aplicación piloto (ver Anexo N°1) se realizó con 15 estudiantes de la carrera de Psicología Advance de Santiago, para lo cual se contó con el apoyo y compromiso del Director de la Carrera. Para tal efecto, se creó una versión online del instrumento y el vínculo a la página web fue compartido con el director de Psicología Advance sede Santiago. Él envió este vínculo al grupo de estudiantes que estimó pertinente para que la puedan responder. En esta versión online, se incluyó un espacio para que los estudiantes pudieran realizar comentarios, en el caso que lo estimen necesario, enfocados principalmente en la claridad del

lenguaje utilizado y la comprensión de los reactivos. Una vez que los 15 estudiantes respondieron la encuesta piloto, se procedió a ajustar los ítems conforme a las observaciones y sugerencias realizadas.

La aplicación final con los estudiantes de la sede de la Patagonia fue de tipo censal y de forma presencial. Los resultados de la encuesta fueron analizados utilizando estadística descriptiva permitiendo conocer las percepciones predominantes en la población de estudiantes sobre la temática estudiada.

Fase N°2: Realización de grupos focales y entrevistas semiestructuradas

De forma paralela a la fase N°1, se inicia la fase N°2 que consistió en la realización y grabación del grupo focal y entrevistas con estudiantes. Como la encuesta aplicada fue procesada y analizada antes que se terminen de realizar las entrevistas y el grupo focal, se pudieron incorporar temáticas en las pautas respectivas para que fueran consultadas por el entrevistador.

El grupo focal realizado fue presencial lo mismo que la entrevista de la estudiante de la cohorte que ingresó el primer trimestre del año 2022. El resto de las entrevistas fueron implementadas en modalidad virtual. La cantidad de actividades realizadas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°4

Grupos focales y entrevistas según cohorte

Área	Grupos focales	Entrevistas
201905	0	1
201925	0	1
202015	0	1
202025	0	1
202105	0	1

Área	Grupos focales	Entrevistas
202125	1	0
202205 ⁽¹⁾	0	1
Total	1	6

La selección de los estudiantes se hizo sobre la base a los criterios de inclusión que se detallan a continuación:

- ~ Entrevistas semiestructuradas: se eligieron estudiantes de forma dirigida en términos de su participación en la carrera y de tener un rendimiento académico que esté en el cuartil superior.
- ~ Grupo focal: estudiantes con diversos promedios de notas en la carrera, considerando los siguientes rangos: 4.0 a 4.9; 5.0 a 5.9 y 6.0 o más.
- ~ Para asegurar que el equipo investigador no tuviese acceso a la información de las notas, el Director de la carrera de Psicología Advance sede Santiago, preparó tres grupos de estudiantes conforme a sus promedios (uno de 4.0 a 4.9, otro de 5.0 a 5.9 y un tercero de 6.0 o más). Luego envió estos tres grupos al investigador principal, pero sin incluir la información de a qué rango de promedios de nota correspondió cada grupo. Sobre la base de esta información, se eligió aleatoriamente a las personas para que participen en los grupos focales.
- ~ Estudiantes de diversas edades, considerando los siguientes rangos: 35 o menos años, 36 a 49 y 50 o más años.
- ~ Grupos conformados por grupos representativos de hombres y mujeres en relación a la distribución de sexo presente en la carrera.

En el caso del grupo focal, sobre la base de un conjunto de estudiantes que cumpliesen con estos requisitos, se seleccionaron de forma aleatoria los estudiantes para que conformen el grupo focal de modo de cumplir con la siguiente distribución:

¹ En esta cohorte, se intentó realizar un grupo focal, pero por problemas de disponibilidad de tiempo de los estudiantes, no fue posible por lo que se optó por realizar una entrevista.

- ~ Tres estudiantes con promedio entre 4.0 y 4.9, otros tres entre 5.0 a 5.9 y dos estudiantes con promedio 6.0 o más, ya que son menos los estudiantes que tienen este promedio de excelencia. Si no hubiese suficientes estudiantes con un determinado promedio se seleccionó uno del grupo anterior.
- ~ Tres estudiantes menores de 35 años, otros tres con edades entre 36 y 49 y dos estudiantes con más de 50 años, ya que el número de estudiantes de este último grupo etario es menor. Si no hubiese suficientes estudiantes de una determinada edad se seleccionó uno del grupo anterior.
- ~ La distribución de hombres y mujeres fue representativa de la distribución real en cada cohorte al momento de conformar los grupos.

Para cada estudiante seleccionado se eligieron 1 o 2 más que cumplieren con su mismo perfil (dependiendo de la cantidad de estudiantes de cada cohorte) para ser el reemplazo en caso de que no quisiera o pudiera participar.

En el diseño inicial de la investigación, se contempló la realización de entrevistas adicionales, pero como se logró la saturación de información con las actividades realizadas, se estimó innecesario agregar más entrevistas.

Fase N°3: Análisis integrado

En esta fase se realizó el análisis de todos los datos recogidos en la fase N°2 del grupo focal y entrevistas para luego realizar un análisis integrado con los resultados de la fase N°1.

El análisis del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas se realizó conforme a los siguientes pasos:

- i. Transcripción: todas las grabaciones de los grupos focales fueron transcritas.
- ii. Codificación: se analizaron las transcripciones codificando las percepciones entregadas por los estudiantes generando unidades de significado que son relevantes para responder las preguntas de investigación.

- iii. Integración: las codificaciones anteriores fueron integradas identificando unidades de significados similares e incorporando aquellas que fueron propias de algún grupo específico, pero que son relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado.
- iv. La etapa final de este análisis fue la generación de las unidades de significado más relevantes en términos de poder responder las preguntas de investigación.

Por último, se integró el análisis anterior con los resultados del análisis de las encuestas aplicadas en la primera fase. De este modo se pudo responder las preguntas de investigación y en lo fundamental se pudo realizar una descripción de las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje más utilizados en Psicología Advance de la Patagonia a partir de las percepciones de los estudiantes.

Fase N°4: Análisis Teórico

En esta fase, fueron analizadas las prácticas docentes resultantes de la fase anterior en relación con el marco teórico de la presente investigación. Se buscó concluir si las prácticas docentes que se aplican en la carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS están alineadas con las recomendaciones que surgen de la teoría andragógica y de las prácticas de educación superior, tanto en lo relativo a las prácticas de aula, como las de evaluación de aprendizaje.

6. Plan de Análisis de Resultados

La encuesta tipo escala Likert fue contestada por 56 estudiantes de un universo de 79 alumnos regulares de la carrera durante el período académico

202225 (segundo trimestre del año 2022). El detalle de las respuestas obtenidas es:

- ~ Encuestas contestadas: un 71% de los estudiantes contestaron las encuestas. De este total, un 4% comenzó a responder la encuesta, pero no la finalizó por lo que fueron descartadas. Además, en algunos ítems la muestra es menor debido a omisiones de respuesta, lo cual se indicará cuando sea pertinente.
- ~ Encuestas no contestadas: un 29% de los alumnos no contestaron las encuestas. El motivo de no respuesta fue que no asistieron a clases el día que se aplicó el instrumento o bien no quisieron participar. Este rango de asistencia es esperable para un día regular de clases de la carrera.

Para la realización del análisis, las respuestas dadas por los estudiantes en la escala Likert fueron agrupados para facilitar su comprensión y análisis:

- ~ Frecuencia de respuestas muy en desacuerdo sumadas a las respuestas en desacuerdo con título de la columna en la tabla de presentación de resultados “1+2”, ya que corresponde a la suma de valores 1 y 2 marcados por los estudiantes.
- ~ Frecuencia de respuestas neutro con título de la columna “3”, ya que corresponde al total de valores 3 marcados por los estudiantes.
- ~ Frecuencia de respuestas muy de acuerdo sumadas a las respuestas de acuerdo con título de la columna “4+5”, ya que corresponde a la suma de valores 4 y 5 marcados por los estudiantes.

Las respuestas 4 y 5 indican en general que los estudiantes tienen una percepción positiva sobre lo que los docentes hacen en la carrera. Las respuestas 1 y 2 indican, por el contrario, que los estudiantes tienen la percepción que lo que indica el ítem afirmativo no está ocurriendo habitualmente en la carrera. Por su parte la respuesta 3, al ser neutra, indica que el estudiante no percibe que lo que se afirma en el ítem esté sucediendo de forma habitual en la carrera, pero no contesta que está en desacuerdo o muy en desacuerdo porque no percibe que haya una situación negativa o que le afecte. En estas respuestas neutras es esperable que haya un sesgo positivo, ya que los estudiantes están opinando de sus docentes, a los que conocen y no quieren que se vean perjudicados. Por este

motivo, las respuestas 1, 2 y 3 serán analizadas como un indicador que hay prácticas docentes que podrían o deberían estar aplicándose de mejor forma o bien con mayor frecuencia en la carrera, pero los estudiantes que contestan en estas opciones consideran que no está pasando de forma habitual.

7. Implicancias Éticas

La presente investigación cuenta con la aprobación del Comité Ético Científico de la USS y con el respaldo de la Facultad de Psicología de dicha casa de estudios.

Para lograr lo anterior se resguardó que no se generara marginación, estigmatización o cualquier otra forma de injusticia. En la investigación no se contempló la participación de población vulnerable.

Asimismo, el diseño y la ejecución de esta investigación adhiere a las exigencias contenidas en la Declaración de Helsinki para la investigación con seres humanos, tales como el respeto por las personas (artículo 8), reconocer el derecho a la autodeterminación, a tomar decisiones informadas durante la investigación (artículo 20, 21 y 22) y velar siempre por el bienestar de los participantes por sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad (artículo 5). También se han tenido en cuenta las consideraciones éticas que se extraen de la Ley 20.584 sobre derechos y deberes que tienen las personas en relación a acciones vinculadas a la atención en salud y la Ley 19.628 sobre protección de la vida privada y protección de los datos personales. Los datos personales obtenidos durante el estudio, así como las percepciones compartidas por los participantes fueron utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y fueron analizados de forma anónima por lo que nadie en la investigación pudo relacionar la información entregada por un participante con esa persona en particular. Asimismo, se recogieron los mínimos datos personales, por lo que no se solicitó el nombre a quienes contestaron la encuesta. En la realización de los grupos focales y entrevistas, tampoco se consignó el nombre del participante.

Todo esto en orden de respetar lo establecido en el artículo 5.1 del RGPD (UE) 2016/679.

En todas las actividades donde participaron estudiantes se aplicaron las siguientes acciones para resguardar la ética de esta investigación, en especial la confidencialidad de la identidad e información entregada, como asimismo el resguardo de posibles factores de poder o dependencia que pudieran surgir por el hecho que el investigador responsable es director de la carrera que estudian los participantes:

- ~ Las actividades de reclutamiento (ver anexo N°4) y recogida de información fueron realizadas por personas externas a la carrera para evitar posibles conflictos de interés o bien que los estudiantes se pudieran sentir presionados a participar.
- ~ En ninguna actividad se registró el nombre de los participantes.
- ~ Firma de forma voluntaria el consentimiento informado (ver Anexo N°5) en el que se establece con claridad que:
 - Se les ha entregado toda la información más relevante de este estudio. Asimismo, son informadas las instancias en que podrán ser convocados/as a participar (encuesta, grupos focales y/o entrevistas).
 - La participación es voluntaria, y que la no participación o retirada de esta investigación, no tendrá ninguna repercusión negativa en la atención que la persona recibe ni tampoco en su percepción subjetiva.
 - Al participar de la investigación, no correrán ningún tipo de riesgo y que tampoco significará ningún tipo de costo.
 - Confidencialidad: todos los datos serán tratados confidencialmente porque las respuestas entregadas por los participantes jamás serán relacionadas con el nombre de las personas. De hecho, no será consignado para su análisis el nombre de quienes participen, con lo cual se mantendrá el anonimato de quienes participen en la investigación.
 - La participación en el estudio y las respuestas entregadas no tendrán ninguna repercusión en las evaluaciones o demás actividades académicas en que participen los estudiantes de la carrera.

- ~ En la aplicación de la encuesta, luego de dadas las explicaciones pertinentes, se resguardó que no hubiese nadie en sala, de modo que los estudiantes contestaran con total libertad la misma.
- ~ Entrevistas y grupos focales fueron grabados, transcritos y codificados de forma anónima. Luego las grabaciones y transcripciones fueron destruidas para resguardar la confidencialidad de los participantes en la investigación.

Por otra parte, en este estudio no existieron riesgos físicos ni psicológicos para los participantes. Su participación consistió en contestar una encuesta y participar en un grupo focal o una entrevista en las mismas dependencias de la USS a las que se trasladan habitualmente para cumplir con sus labores estudiantiles. También se realizaron entrevistas virtuales, las que no conllevan ningún riesgo para los participantes.

Los estudiantes se verán beneficiados en el mediano y largo plazo, ya que, a raíz del estudio, se generará información valiosa sobre las prácticas docentes que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales serán puestas a disposición de los profesores de la carrera, lo que permitirá mejorar la formación entregada.

Asimismo, las instancias de participación son valoradas por los estudiantes en tanto son un espacio en que pueden emitir de forma libre sus opiniones y así aportar al desarrollo de la carrera que son parte. Esto permite sentirse valioso como estudiante y que la opinión propia es importante para la Universidad.

En este sentido, al no haber riesgos para los estudiantes, se logra un beneficio neto para quienes participan en este estudio.

Por otra parte, los participantes no recibieron retribución económica o de otra índole que pueda interferir con su participación, lo mismo que se resguardó que no incurriesen en gastos adicionales, en tanto los instrumentos se aplicaron en la universidad donde estudian o de forma virtual.

Capítulo 4. Resultados

1. Resultados Cuantitativos

A continuación, se presentan los resultados pormenorizados de cada una de las dimensiones evaluadas.

1.1. Interacción entre docentes y estudiantes

En esta dimensión fueron medidas tres subdimensiones: motivación, clima de aula y promoción del diálogo y la participación. En la siguiente tabla se presentan los resultados:

Tabla N°5

Resultados Subdimensiones de la Dimensión Interacción entre Docentes y Estudiantes

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Motivación	Los/as docentes de la carrera me ayudan a mantener mi motivación con su asignatura.	7%	29%	64%
	Los/as docentes de la carrera logran concitar la atención de los estudiantes.	4%	32%	64%
	Los/as docentes logran que me comprometa con el estudio de su asignatura.	11%	30%	59%
	Los/as docentes incentivan el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	7%	27%	66%
Clima de aula	Los/as docentes demuestran un genuino interés por los estudiantes y su aprendizaje.	5%	45%	50%
	Los/as docentes generan un clima de clases que favorece el aprendizaje.	2%	23%	75%
	Los/as docentes promueven un ambiente de confianza para dialogar y hacer preguntas.	2%	13%	86%
	Los/as docentes promueven un ambiente de confianza en donde el error es visto como una oportunidad de aprendizaje.	9%	20%	71%

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Promoción del diálogo y la participación	Los/as docentes promueven la participación activa de los estudiantes en clases.	4%	29%	68%
	Los/as docentes promueven actividades en parejas o grupos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	2%	14%	84%
	Los/as docentes son capaces de incentivar el diálogo y la reflexión a través de buenas preguntas.	11%	20%	70%
	Los/as docentes demuestran una actitud atenta cuando escuchan a los estudiantes.	2%	14%	84%

En esta dimensión se puede observar que las respuestas, en su mayoría, se situaron en la categoría de acuerdo y muy de acuerdo. Tres de los cuatro ítems que se relacionan con la subdimensión motivación, se encuentran por sobre el 64% de estudiantes que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con que los/as docentes ayudan a mantener la motivación, logran concitar la atención y promueven el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Esta última se relaciona directamente con una motivación intrínseca, relevante para que los estudiantes mantengan enfoques más profundos de aprendizaje. Por su parte, el ítem relacionado con si los/as docentes son capaces de comprometer a sus estudiantes, un 30% contestó con valor 3 (neutro) y un 11% contestó que está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Es decir, un 41% de los estudiantes no perciben que sus docentes aporten significativamente a su compromiso con la asignatura.

En relación a la subdimensión clima de aula, sobre el 71% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que los docentes promueven un buen clima de aula. Resalta positivamente que el 86% considera que los docentes promueven un clima de confianza que facilita el diálogo y que los estudiantes puedan hacer preguntas. Sin embargo, en relación a si los docentes demuestran un genuino interés por los estudiantes, las respuestas de los alumnos se dividen en un 50% que está de acuerdo o muy de acuerdo, en tanto hay un grupo importante de un 45% que responde neutro lo que indica que no perciben un interés especial de sus docentes por su aprendizaje.

Por último, en la tercera subdimensión, promoción del diálogo y la participación, se observan percepciones positivas de los estudiantes. Un 68% contestaron que están de acuerdo o muy de acuerdo con que los docentes promueven una participación activa, un 84% que los docentes promueven

trabajos en parejas o grupos, un 70% con que los docentes realizan buenas preguntas para incentivar el diálogo y un 84% con que los docentes escuchan atentamente a los estudiantes cuando hablan.

En definitiva, las percepciones de los estudiantes sobre la Interacción entre Docentes y Estudiantes son en general positivas en términos que están de acuerdo con que los docentes favorecen la motivación, buscan desarrollar un buen clima de aula y promueven la participación y el diálogo. Sin embargo, hay algunos elementos en que existe un grupo importante de estudiantes (entre 40% y 50%) que respondieron neutro o en desacuerdo, por lo que se constata que no tienen una percepción positiva sobre que los docentes tengan un rol activo en lograr el compromiso de los estudiantes y que demuestren un genuino interés por el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Aprendizaje Significativo

En esta dimensión fueron evaluadas dos subdimensiones: contextualización del aprendizaje y metodología, cuyo detalle se presenta a continuación:

Tabla N°6

Resultados Subdimensiones de la Dimensión Aprendizaje Significativo

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Contextualización del aprendizaje	Los/as docentes relacionan los contenidos de sus asignaturas con la experiencia de los estudiantes.	9%	18%	73%
	Los/as docentes relacionan los contenidos de sus asignaturas con la realidad laboral.	14%	27%	59%
	Los/as docentes ayudan a encontrar un sentido al aprendizaje (el para qué se está aprendiendo).	4%	25%	71%
	Los/as docentes activan los aprendizajes previos de los estudiantes para vincularlos con el nuevo conocimiento.	18%	38%	45%
Metodología	Los/as docentes promueven el desarrollo de actividades prácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	9%	18%	73%
	Los/as docentes facilitan que los estudiantes puedan desarrollar la habilidad de monitorear su proceso de aprendizaje (saber cómo aprende y poder mejorar el proceso).	34%	36%	30%

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
	Los/as docentes promueven el desarrollo de actividades prácticas que permitan aplicar y/o reflexionar sobre lo aprendido.	9%	27%	64%
	Los/as docentes utilizan una variedad de metodologías durante la clase (exposición, diálogo, trabajo en grupos, etc.) para facilitar el aprendizaje.	18%	34%	48%

En la subdimensión contextualización del aprendizaje los resultados dan cuenta que el 73% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes relacionan los contenidos con la experiencia de los estudiantes y un 71% con que los docentes ayudan a encontrar un sentido a lo que se está estudiando. En términos de relacionar la asignatura con la realidad laboral, un 41% de los estudiantes responde neutro o en desacuerdo, lo que se puede interpretar como que hay un espacio de mejora en este aspecto. En el ítem donde se observa una mayor concentración de respuestas en el rango 1+2 es si los docentes activan los aprendizajes previos al momento de iniciar un nuevo contenido (18%). Si a esto se le suman las respuestas neutras, se obtiene que un 56% de los estudiantes tiene una percepción de que falta que los docentes activen de forma más explícita los aprendizajes previos.

En relación a la segunda subdimensión evaluada, la metodología, un 73% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con que los docentes utilizan actividades prácticas que facilitan el aprendizaje y un 64% lo está con que estas actividades prácticas permiten reflexionar y/o aplicar lo aprendido. Por otra parte, menos de la mitad de los estudiantes (48%) está de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes aplican una variedad de metodologías durante el desarrollo de sus clases, lo que indica que hay un porcentaje importante de estudiantes que percibe algún nivel de repetición o monotonía en las metodologías más utilizadas por los docentes de la carrera. Por último, respecto a si los docentes promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, un 34% de los estudiantes se muestra muy en desacuerdo o en desacuerdo y un 36% responde de forma neutra. Este 70% se puede interpretar en términos de que la mayoría de los estudiantes no aprecian que los docentes incentiven el desarrollo de habilidades metacognitivas de forma explícita y dirigida.

En resumen, al analizar la dimensión Aprendizaje Significativo se observa que los estudiantes perciben que hay prácticas docentes que facilitan este tipo de aprendizaje como la aplicación de metodologías activas y relacionar los contenidos con la realidad de los estudiantes. Sin embargo, existen áreas en donde, desde la percepción de los estudiantes, los profesores podrían incorporar prácticas relacionadas, fundamentalmente, con la vinculación de los contenidos con la realidad laboral, aumentar la variedad de metodologías y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

1.3. Organización del Curso

En relación a esta dimensión, los resultados de la aplicación de la encuesta se muestran en la tabla N°7:

Tabla N°7

Resultados Dimensión Organización del Curso

Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Los contenidos de las clases están organizados en un grado creciente de complejidad (N=55).	7%	38%	55%
Los objetivos establecen con claridad lo que voy a aprender en cada asignatura.	13%	18%	70%
La estructura de contenidos presentada por los docentes facilita la identificación de los conceptos más importantes y sus interrelaciones.	9%	20%	71%
La carga de trabajo de las asignaturas es adecuada.	25%	13%	63%

Esta dimensión no está compuesta por subdimensiones, por lo que se evaluó directamente. Un 45% de los estudiantes no perciben que los contenidos estén organizados en un grado creciente de complejidad y un 38% percibe que la carga de trabajo no es adecuada, en donde resalta que un 25% en que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la carga de trabajo sea la adecuada.

Por su parte, un 70% está de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes establecen claramente los objetivos del curso y un 71% lo está con que la estructura de los contenidos facilita la identificación de los principales conceptos.

En relación a esta dimensión se puede concluir que es necesario profundizar en la comprensión de la carga de trabajo que implica la carrera y sobre una adecuada estructuración de los contenidos.

1.4. Claridad de la Presentación de los Contenidos

La cuarta dimensión es la Claridad de la Presentación de los Contenidos y está dividida en dos subdimensiones: claridad de las explicaciones y buena comunicación, cuyos resultados se presentan en la tabla N°8.

Tabla N°8

Resultados Subdimensiones de la Dimensión Claridad de la Presentación de los Contenidos

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Claridad en las explicaciones.	Los/as docentes dominan los contenidos que tratan en clases.	7%	21%	71%
	Los/as docentes utilizan ejemplos concretos que facilitan la comprensión de los contenidos.	9%	21%	70%
	Los/as docentes utilizan ejemplos de cómo los contenidos se aplican a la realidad personal, social y/o laboral.	5%	21%	73%
Buena comunicación.	Los/as docentes tienen una pronunciación que facilita la comprensión.	0%	16%	84%
	Los/as docentes tienen un volumen de voz que facilita la comprensión.	2%	16%	82%
	Los/as docentes expresan con claridad sus ideas.	5%	27%	67%
	Los/as docentes utilizan un lenguaje adecuado que facilita la comprensión de la clase.	4%	11%	86%

Como se observa en la tabla, en ambas subdimensiones, la mayoría de las respuestas se concentran en el rango de respuestas 4 y 5. En el caso de la subdimensión claridad de las explicaciones, sobre el 70% de los estudiantes se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con que los docentes dominan sus

contenidos, utilizan buenos ejemplos y los relacionan con la vida personal, social y/o laboral de los estudiantes.

En relación a la buena comunicación, sobre el 80% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores utilizan un volumen adecuado de voz, pronuncian de buena manera y utilizan un lenguaje apropiado. Un 67% contestó 4 o 5 respecto a que los docentes son capaces de expresar con claridad sus ideas. Este último resultado podría indicar que hay temáticas que sean más difíciles de explicar con claridad, por lo que se podría profundizar en un futuro para identificarlas.

1.5. Prácticas de Evaluación de Aprendizaje

Esta última dimensión consta de tres subdimensiones: foco de la evaluación, organización de la evaluación y retroalimentación. Es la dimensión en que se observa mayor dispersión de las respuestas, lo que es coincidente con la experiencia de los estudiantes en donde la evaluación de aprendizaje es uno de los temas que genera más preocupaciones. Para entender mejor estos resultados, se analizarán en detalle cada una de las subdimensiones.

Tabla N°9

Resultados Subdimensiones de la Dimensión Prácticas de Evaluación de Aprendizaje

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Foco de la evaluación	Las evaluaciones utilizadas en general apuntan a evaluar habilidades superiores como análisis y aplicación.	9%	21%	70%
	Las evaluaciones utilizadas en general me permiten demostrar lo que he aprendido (N=55).	7%	35%	58%
	La forma de evaluar me permite sentirme preparada/o para mi futuro laboral.	21%	30%	48%
Organización de la evaluación	Los/as docentes establecen claramente las fechas de evaluación al inicio de trimestre.	7%	7%	86%

Subdimensión	Ítem	Percepción negativa	Neutro	Percepción positiva
Retroalimentación	Los/as docentes establecen con claridad la forma en que evaluarán los aprendizajes durante el trimestre.	9%	11%	80%
	Los/as docentes transmiten claramente el estándar o pauta de evaluación que utilizarán para calificar a los/as estudiantes.	25%	27%	48%
	Los/as docentes retroalimentan de forma oportuna sobre los errores de los/as estudiantes.	34%	30%	36%
	Los/as docentes retroalimentan de forma oportuna sobre los aciertos de los/as estudiantes.	30%	32%	38%
	La retroalimentación entregada por los/as docentes es clara para ayudarme a mejorar mi aprendizaje.	23%	41%	36%
	La retroalimentación entregada por los/as docentes es relevante para mi aprendizaje.	11%	29%	61%

En la primera subdimensión, foco de la evaluación, un 58% de los estudiantes percibe que las evaluaciones aplicadas en la carrera les permiten aplicar lo aprendido, sin embargo, un 35% contestó el valor neutro a esta pregunta y un 7% que está en desacuerdo o muy en desacuerdo, lo que suma un 42% que no estaría tan seguro de que las evaluaciones son de aplicación, lo que indicaría que también hay otro tipo de prácticas evaluativas. En relación a si las evaluaciones les permitirían a los estudiantes sentirse seguros sobre su futuro desempeño laboral, un poco más de la mitad (51%) contestó que está en desacuerdo o neutro. Esto podría indicar que, en opinión de un número importante de estudiantes, hay un espacio para mejorar los instrumentos en términos de que puedan evaluar habilidades necesarias para el desempeño profesional.

Dentro de esta misma dimensión, se consultó a los alumnos si las evaluaciones apuntan a evaluar habilidades superiores (análisis o aplicación) a lo que el 70% contestó estar de acuerdo o muy de acuerdo. Existe un cuarto ítem en esta subdimensión que se relaciona con que si las evaluaciones apuntan a medir conocimiento memorístico. Este ítem no se muestra en la tabla resumen, ya que el valor 5 equivale a una percepción negativa, pues implica que los docentes sí aplican instrumentos más memorísticos y, por el contrario, el valor 1 indica una valoración positiva en términos de que los docentes evalúan habilidades de orden superior. Casi la mitad de los estudiantes (48%) se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo con que los instrumentos son más bien memorísticos, mientras un 27% respondió un valor neutro (3) y un 25% indicó

estar en desacuerdo o muy desacuerdo. Estos resultados parecen contradictorios lo que puede deberse a que este último ítem que tiene escala inversa pudo haber confundido a algunos estudiantes que hubiese seguido respondiendo de forma automática.

Por otra parte, la organización de la evaluación es la subdimensión que concentra un mayor porcentajes de percepciones positivas de los estudiantes. El 86% está de acuerdo o muy de acuerdo con que los docentes establecen claramente las fechas de evaluación al inicio del trimestre y el 80% lo está con que se comunica claramente la forma en que se evaluarán los aprendizajes. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes (52%) no perciben que haya claridad sobre las pautas de corrección que se utilizan lo que es congruente con los resultados que se analizan a continuación sobre la subdimensión de retroalimentación.

Por último, respecto a la retroalimentación se puede observar que un 64% de los alumnos percibe que en general los docentes no retroalimentan de forma oportuna sobre los errores, un 62% que no lo hacen sobre los aciertos. Un 64% responde neutro o que está en desacuerdo o muy en desacuerdo de que la retroalimentación dada por los docentes tenga la claridad suficiente para ayudar a mejorar su aprendizaje. Por último, un 61% sí está de acuerdo o muy de acuerdo con que la retroalimentación es relevante para su aprendizaje.

2. Resultados Cualitativos

Para la presentación de los resultados cualitativos, se utilizan las mismas dimensiones revisadas en la sección anterior. Para facilitar la comprensión del lector se propone el siguiente esquema para ordenar dichos resultados:

Esquema N°1: Resumen Resultados Cualitativos

Interacción Docente Estudiante	Aprendizaje Significativo	Organización del Curso	Claridad Presentación de Contenidos	Evaluación de Aprendizaje
• Alta motivación • Diversidad metodológica • Participación • Profundización • Buen clima de aula • Respeto • Confianza • Presencialidad • Alta participación • Disposición de los docentes • Metodologías prácticas y aplicadas a la realidad • Cercanía de edad	• Contextualización • Experiencias previas • Cercanía de edad • Experiencia profesional • Metodología • Diversidad metodológica • Metodologías prácticas y aplicadas a la realidad • Diálogo y trabajo colaborativo	• Prácticas positivas • Clases bien estructuradas • Trimestre organizado desde el inicio	• Claridad de explicaciones • Dominio y seguridad de docentes • Vincular con la realidad • Calidad de comunicación • Fluidez • Vocabulario adecuado	• Foco Evaluación • Habilidades cognitivas superiores • Aplicación • Organización • Claridad respecto a modalidades y fechas • Retroalimentación • Ordenada • Específica y explícita

2.1. Interacción entre Docentes y Estudiantes

Respecto a la primera subdimensión, **motivación**, los estudiantes plantean que, si bien la motivación depende de la asignatura y del docente, hay elementos que resaltan como favorecedores de su motivación en clases.

Su motivación aumenta cuando los docentes aplican diversidad de actividades y que favorecen lo práctico sobre la exposición. También cuando son capaces de compartir experiencias concretas relacionadas con los contenidos que pueden provenir de ejemplos de la vida real de su experiencia profesional:

En psiquiatría el profe que estuvo cuando tuvimos Psiquiatría infantil, Psiquiatría adulto estaba trabajando y venía a hacernos clases, entonces mucho de lo que era la clase tenía que ver con lo que estaba haciendo en la práctica, en Comunitaria nos pasaba lo mismo, con Humanista o Psicoanálisis son los profes que trabajan y que usan eh... que, que están en contacto con la realidad, no es como un saber adquirido de que alguien nos cuenta la historia sino que está muy conectada con la práctica actual (estudiante).

En relación con lo anterior, también es destacado que cuando los docentes entregan más bibliografía o recursos que permitan profundizar lo visto en clases, es un aliciente para los estudiantes y mejora su motivación.

Por último, cabe destacar que la motivación también depende de la participación de los compañeros. Grupos más participativos y dialogantes generan una mayor motivación de todos por aprender y participar.

Referente a la segunda subdimensión, **clima de aula**, los estudiantes destacan que el clima generado por los docentes es positivo y que la presencialidad marca una diferencia importante respecto a las clases online, en términos de la dinámica de la clase y del trabajo colaborativo entre pares y con el docente.

Asimismo, resaltan que las clases son un espacio de respeto, un ambiente positivo para el aprendizaje y existe una buena relación entre los compañeros y con el docente, lo que facilita el diálogo y la posibilidad de aclarar las dudas que surjan. Resaltan que los docentes son profesionales serios para afrontar su trabajo y que se muestran empáticos con los estudiantes.

Los estudiantes resaltan que el respeto y la confianza son los dos elementos fundamentales para un buen clima. Por esto cuando estos se pierden, el clima se ve afectado negativamente. Lo anterior ocurre ocasionalmente cuando se producen debates o discusiones en donde un alumno puede invalidar o ser despectivo con la opinión de un compañero, sin llegar a la agresión evidente, pero afectando el necesario clima de confianza que facilite el aprendizaje. En este sentido, un estudiante resalta la importancia del rol docente en términos de conducir los debates y conversaciones enfatizando el respeto por la opinión del otro:

Esto creo que lo hemos conversado con algunos compañeros y compañeras en el sentido de que siento yo de que los profesores muchas veces eh... deberían quizás colocar más, colocar límites en cuanto a la forma de opinar de cierta forma o algunos compañero. El hecho de... no sé, para dar un ejemplo, un compañero invalide la opinión de otro... (estudiante).

Un segundo elemento que atenta contra la generación de un buen clima de aula es la duración del trimestre. Como dura alrededor de tres meses, a veces no se da el tiempo suficiente para que los docentes conozcan a los estudiantes y viceversa. La generación de un vínculo de confianza requiere de un tiempo de modo que el docente pueda aplicar las metodologías más apropiadas para un determinado grupo de estudiantes y estos se sientan con la confianza de comentar y preguntar todo lo que necesiten. Este es un desafío tanto para docentes como alumnos en términos de esforzarse por lograr esta confianza lo más rápido posible.

Un tercer elemento que, ocasionalmente, interfiere con un buen clima de aula es que algunos docentes pueden tener conductas o emitir comentarios que los estudiantes perciben como poco empáticos con la realidad del alumno Advance, es decir, sin considerar que son personas adultas que trabajan, tienen familia y otras responsabilidades y que están estudiando con un gran esfuerzo no solo personal, sino que también de quienes les rodean. En este sentido, los estudiantes plantean la importancia que los docentes tengan en consideración estos elementos y no los traten como alumnos de los programas diurnos que habitualmente tienen como responsabilidad principal el estudio.

Cabe destacar que la pandemia tuvo una incidencia importante en el clima de aula. Dos años de clases online minaron la confianza al interior de los grupo curso, lo que se tradujo en un clima no tan positivo al momento de volver a clases.

Es interesante notar como la relación virtual entre docentes y estudiantes puede también afectar el clima en aula, ya que se indica que cuando hay docentes que no contestan los correos electrónicos enviados por los estudiantes, se genera una molestia que interfiere con el normal desarrollo de la clase y la disposición a participar. El correo electrónico es una vía de comunicación comúnmente utilizada para hacer consultas y enviar trabajos debido al poco tiempo que tienen en sala los alumnos con sus docentes, por lo que la pronta respuesta de los profesores es relevante para los estudiantes.

La tercera subdimensión evaluada es la **promoción del diálogo y la participación** en que las respuestas de los estudiantes indican que la participación en general es alta y que los docentes se muestran dispuestos a resolver todo tipo de preguntas, las que se relacionan con el contenido y su aplicación práctica en el mundo laboral y a la realidad personal y laboral de los alumnos. Estas instancias de responder preguntas se dan algunas veces como espacios de clases especialmente destinados a este efecto y otras veces en una dinámica constante durante el desarrollo de la clase. Otro elemento que facilita la participación es cuando los docentes desarrollan actividades en modalidad taller en los que son los estudiantes los que dirigen la actividad. En estos casos

también sería recomendable evitar que sean los mismos alumnos que participan siempre, lo que sucede con frecuencia en algunas cohortes.

Un interesante factor que facilita la participación en opinión de los estudiantes es la cercanía generacional lo que se traduce en que los ejemplos utilizados por los docentes sean cercanos a los alumnos, facilitando el diálogo y la comprensión de los contenidos y la experiencia laboral de los mismos que aporta a la fluidez y comprensión de la clase, ya que los nuevos contenidos se pueden vincular rápidamente con experiencias ya vividas y percibidas como cercanas. Es interesante que explicitan que, debido a la cercanía de edad con los docentes, es más fácil disentir de lo que diga el profesor lo que genera diálogos muy valiosos en los que se facilita el desarrollo del pensamiento crítico.

Otro elemento que es importante respecto a la participación es que los estudiantes puntualizan que dependerá del curso su grado de participación, ya que hay cursos que tienen un mayor índice de participación que otros.

Por otra parte, cuando la participación es alta puede haber, ocasionalmente, un efecto negativo, ya que los diálogos se alargan por lo interesante que son y esto genera que no se terminen de revisar todos los contenidos de la clase, acumulándose para la siguiente clase. Una estudiante lo resume así:

A veces si ha pasado que se pierde mucho entre las preguntas que se van haciendo y no se alcanza por ejemplo a terminar la clase, pero eso igual de repente enriquece el conocimiento entonces por una parte es un pro y un contra (estudiante).

2.2. Aprendizaje Significativo

En relación con la primera subdimensión evaluada, **contextualización del aprendizaje**, los estudiantes indican que los docentes, en general, intentan relacionar los contenidos de su asignatura tanto con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, como con la práctica profesional de la

Psicología. Una dificultad que existe para lograr lo anterior está dada por la heterogeneidad de profesiones de los alumnos, lo cual puede ser también manejado por algunos profesores como un elemento que enriquece la clase. En este sentido, también resaltan que es importante que los académicos puedan considerar la heterogeneidad de los estudiantes en términos de las naturales diferencias de conocimientos que tienen de modo que la clase se mantenga en un nivel de complejidad que facilite que todos puedan entender de buena manera los contenidos tratados.

También se destaca que, en general los docentes, abren un espacio en la primera clase para conocer la trayectoria de los estudiantes identificando aquellos puntos centrales de su experiencia que les puede permitir luego contextualizar los contenidos de la asignatura.

Es bastante interesante, porque una compañera aporta desde lo que trabajó en salud y otra desde lo judicial, otra compañera también desde lo experiencial, allí de repente cuando salta educación igual yo intervengo. Sí, es bastante interesante la clase (estudiante).

Otra estudiante destaca que la cercanía de edad entre estudiantes y docentes facilita que los ejemplos utilizados puedan ser mejor comprendidos por los alumnos generando debates en que se acogen distintos puntos de vista desde lo metodológico y lo teórico. Una estudiante lo resume así “Nosotros (estudiantes adultos) tenemos como la ventaja de que traemos experiencia al aula (estudiante)”.

Los alumnos evalúan positivamente que los docentes puedan vincular los contenidos con su experiencia profesional en donde puedan dar ejemplos reales de la práctica de un psicólogo profesional.

La segunda subdimensión evaluada en esta dimensión es la **metodología**, respecto a la cual, los estudiantes están de acuerdo en que varía según cada profesor pudiendo identificarse principalmente dos grupos de docentes: un primero que realiza clases tradicionales, de exposición de la materia y respuesta

a preguntas y otro grupo que combina lo anterior con videos y actividades prácticas que permiten aplicar la materia.

Un alumno profundiza en este análisis señalando que unos docentes son más rígidos en términos metodológicos y enfocados en la calificación más que en los contenidos. Lo asocia a la visión del profesor más tradicional que expone contenidos y “vigila” que los estudiantes hagan lo que tienen que hacer. Distingue un segundo grupo de profesores que son más dialogantes, enfocados en los contenidos fundamentales y en la evaluación formativa. Estos segundos sintonizan mejor con las necesidades de formación de un estudiante adulto

...esos profes que vienen como con esta imagen como del diurno tiene una idea como de que uno, no sé, uno como adulto se siente como juzgado, como... como si fueras a ser irresponsable, como por eso necesitas como esta excesiva vigilancia del profesor que tiene que estar como muy encima tuyo, pasándote los ejercicios, que la prueba, que el ejercicio práctico con nota. Y hay otros profesores que de repente pasan ese mismo ejercicio práctico es sólo una conversación, eh... que puede ser evaluada o no, no lo sabemos, formativo no, entonces te quita esa presión y te hace sentir que eres parte de como del proceso (estudiante).

En ese sentido, surge la propuesta de trabajar en estandarizar la metodología favoreciendo que todos los profesores puedan vincular los contenidos con sus experiencias y la de los estudiantes, con el mundo laboral y aplicar mayor variedad de metodologías. Asimismo, se sugiere que los docentes puedan incorporar actividades prácticas en todas las clases y actividades relacionadas con la labor profesional como observaciones a psicólogos trabajando o intervenciones con personas, grupos u organizaciones.

Los estudiantes están de acuerdo en que las metodologías que más les ayudan a aprender son las de tipo práctico en donde puedan, por ejemplo, analizar un caso y exponerlo, hacer trabajos en pareja o grupales (en que podría ser positivo que los docentes roten a los estudiantes para que no siempre se

junten los mismos), role playing, aplicación de un test, en definitiva, las clases que pueden mezclar la exposición, que es útil y bien percibida, con actividades prácticas que permitan a los estudiantes tener un aprendizaje más significativo. Un estudiante resume este punto:

A nosotros nos gustó mucho esa profesora, junto con la que trabajó el tema de la neuropsicología que en el fondo es un tema no fácil de abordar, pero cuando lo aborda didácticamente se puede entender biología, anatomía y el sistema nervioso central (lo dice en tono de risa) de una manera que quizá a lo mejor si fuera mucha teoría o estuviéramos viendo solo una diapo a lo mejor no lo entendería. Entonces cuando lo hace más didáctico, más práctico, como desde que vamos a ver una película, que es importante para entender, por ejemplo, el tema de la memoria, entonces analicemos esa película en base a toda la bibliografía de la memoria en específico y cómo eso afecta el lenguaje... entonces esa conexión te conecta con la realidad, como a partir de este caso de una película y en el otro, en el tema de, por ejemplo, afectividad, era este ramo, que también es como bien didáctico, la profesora también traía casos (estudiante).

Un elemento resaltado como relevante es que los docentes puedan vincular, a través de su exposición y de trabajos prácticos, los contenidos con el desempeño laboral futuro de los estudiantes.

Por otro lado, es importante para los estudiantes los diálogos que se generan en clases, ya sea a partir de las exposiciones y preguntas de los docentes, como de las actividades prácticas que se realizan. En estas instancias de diálogo pueden reflexionar, conocer a los compañeros y, a través de ellos, distintos puntos de vista respecto a una temática en particular.

Entonces se va abordando a partir de este modelo y ella después lo analiza y también se comparte, porque eso se comparte con los compañeros, entonces eso también construye conocimiento. Entonces no

solamente el que uno solo le entreguemos a la profe y ahí se quede la información, sino que además se comparte con todos (estudiante).

En este sentido, un alumno agrega que una disposición distinta de la sala (por ejemplo, en círculo o en “U”) podría favorecer este diálogo que facilita la construcción de nuevo conocimiento.

Respecto de los trabajos grupales y colaborativos que se hacen fuera del horario de clases si bien son evaluados como una buena instancia de aprendizaje, se destaca la dificultad de lo acotado de los tiempos que tienen como adultos que trabajan, lo que hace difícil coordinar horarios y la falta de espacios en la sede de la Patagonia de la USS, lo que dificulta juntarse y trabajar antes de clases o bien los fines de semana. Una buena forma para afrontar esta dificultad es la utilización de tecnologías que permiten compartir archivos como Google Drive. Pese a estas dificultades, son instancias apreciadas porque permiten aplicar a la realidad los contenidos lo que genera una mayor significación y aprendizaje. Una estudiante resalta:

...hubo un trimestre que tuvimos que nosotros, creo que fue como psicología del desarrollo que tuvimos, que cómo elegir a un niño de cierta edad y crear nosotros como una pauta para ver si iba cumpliendo con los hitos del desarrollo. Íbamos, hacíamos como una sesión con este niño, eh marcábamos si estaba o no cumpliendo con los hitos, se hacía como una entrevista con los papás. Y después todo eso se pasaba a un trabajo y había que hacer como una especie de comparación entre lo que se esperaba, lo que había y lo que no había (estudiante).

En relación a las metodologías que, en opinión de los estudiantes, no generan un aprendizaje de mejor calidad son las clases que se mantienen solo en lo teórico y en la exposición de contenidos la cual a veces se traduce en la lectura de la presentación lo que es desmotivante para los estudiantes. Asimismo, los estudiantes perciben de forma negativa que haya un grupo de docentes que no

vinculan los contenidos con su experiencia profesional, o bien no incentivan que los alumnos puedan compartir sus conocimientos y vincularlos con la materia revisada en clases.

También existe una percepción negativa sobre aquellas asignaturas que pueden tener un exceso de contenidos, que es difícil de cubrir en el trimestre y que, además de generar un estrés adicional en el curso, resulta en que algunos contenidos se ven muy superficialmente. Por último, también se evalúan negativamente los trabajos prácticos que se limitan a solicitar a los estudiantes que hagan una recopilación de información, lo que sucedería en opinión de algunos estudiantes, con bastante frecuencia.

Por otro lado, los docentes que no están actualizados o utilizan una bibliografía muy antigua en su clase, son mal evaluados por los estudiantes. Destacan que esto es más notorio en una carrera Advance, ya que hay estudiantes que por su formación inicial y/o experiencia profesional, tienen conocimientos actualizados en algún área lo que visibiliza cuando el profesor no lo está.

La virtualidad es evaluada como un dificultador del aprendizaje, ya que genera menos participación y un aprendizaje centrado en los contenidos y no en la reflexión y diálogo que se pueden dar en una clase presencial. Además, los profesores tienen más experiencia en formación presencial, por lo que la diferencia con la clase sincrónica online es notoria.

Ahora que volvimos a la presencialidad conversamos mucho más, mucho más. De hecho, hay profes que nosotros evaluamos mal online, pero volvimos a ver ahora presencial y es otra la... como la percepción de ese mismo profesor que era muy distinto verlo online a verlo ahora presencial. Nos parecía fome, latero, como que no... porque yo creo que no era su costumbre, y él es muy histriónico y le gusta moverse y eso te motiva, entonces en lo online eso no pasaba, era muy fome, muy monótono (estudiante).

Por último, indican que cuando un docente se repite mucho en la carrera, es decir, hace muchas asignaturas, se vuelve monótono, ya que es la misma metodología y la misma forma de trabajar, lo que podría disminuir la motivación de los estudiantes.

2.3. Organización del Curso

Los estudiantes coinciden en que las clases se organizan con una estructura clara, con un inicio, desarrollo y final, aunque no todos los docentes hacen un final tan claramente delimitado.

En el inicio habitualmente, el docente, vincula la clase con los contenidos de la clase anterior o bien con un texto en particular, también se pueden resolver dudas que puedan tener los alumnos sobre la materia revisada anteriormente o bien los profesores realizan una presentación de los contenidos que serán vistos durante la clase. Sin embargo, hay docentes que no realizan este inicio y comienzan directamente con la exposición de contenidos.

Durante el desarrollo de la clase, los profesores realizan la exposición de los contenidos. Quienes incluyen otras actividades, hacen trabajos prácticos de aplicación o complementan su clase con experiencias concretas vinculadas con el ejercicio profesional.

Los docentes que realizan un cierre de la clase, habitualmente lo hacen con una síntesis de los contenidos más significativos revisados o bien alguna actividad práctica que permita extraer las conclusiones principales de la clase. Una estudiante sugiere que se podría establecer un espacio dedicado a la resolución de las dudas finales sobre lo revisado en clases.

También es destacado que se prefiere a los profesores que preparan su propio material, sobre el que está en Classroom, en donde se encuentra una presentación diseñada de forma centralizada para cada una de las clases del trimestre. Destacan que las presentaciones diseñadas por los profesores suelen ser más dinámicas y atractivas.

Los estudiantes valoran positivamente que las clases están bien estructuradas y organizadas lo que se refleja en el calendario que se entrega en cada asignatura en el primer día de clases en donde se visualiza claramente la materia que se tratará en cada clase y las actividades evaluativas del trimestre. Destacan que los contenidos están bien organizados desde lo general a lo particular y en un grado creciente de complejidad:

Yo encuentro que está bastante bien organizada, de hecho, se nos entrega a todos el calendario del ramo el primer día de clase con las clases que vamos a ver en clases... o sea, con el tema que vamos a ver en cada sesión y generalmente es así, como desde lo más general a lo más particular, o desde lo menos complejo a lo más complejo. Y... generalmente siempre va teniendo relación. Por ejemplo, no sé, la primera clase es con algo que es un tema base para después ir a los temas, que son más como ramificados, por decirlo, así como desde... desde lo desde lo nuclear a lo más particular (estudiante).

2.4. Claridad de la Presentación de los Contenidos

Respecto a las **explicaciones** dadas por los docentes en clases, los estudiantes resaltan que en general son claros, coherentes y demuestran dominio y seguridad respecto a los contenidos de la asignatura. Cuando es necesario, profundizan y aclaran dichas explicaciones sobre todo cuando se trata de contenidos complejos o que no quedaron del todo claros.

Dos estrategias que los estudiantes aprecian positivamente es que los docentes puedan vincular los contenidos con las experiencias laborales y formación inicial de los estudiantes y que puedan favorecer el diálogo y debate, es decir, que sea bienvenido el disenso y se pueda reflexionar en conjunto sobre los temas tratados. Un estudiante lo plantea de la siguiente manera:

Nos rompe un poco esta asimetría que nosotros sentimos frente al profesor, y ya al otorgarnos un tiempo y espacio para plasmar nuestras ideas, básicamente uno siente la libertad de opinar y ver cómo se entrecruzan y cómo son recibidas las opiniones tanto con nuestros pares, como con los profesores. Y a la vez también recibimos una retroalimentación, un feedback de lo mismo. Eso yo creo que enriquece mucho las prácticas pedagógicas (estudiante).

Por otro lado, respecto a la **calidad de la comunicación** de los docentes, existe bastante acuerdo entre los estudiantes respecto a que los profesores presentan buenas habilidades comunicativas, hablan con fluidez y en un tono que es fácil de entender y escuchar. Habitualmente utilizan un vocabulario apropiado y comprensible, aunque a veces es necesario complejizar el discurso y utilizar un lenguaje más técnico, lo que puede dificultar la comprensión, sin embargo, la mayoría de los docentes se preocupan de ir explicando y repitiendo las veces que sea necesario.

2.5. Prácticas de Evaluación de Aprendizaje

En lo relativo al **foco de la evaluación**, es posible observar en las respuestas de los estudiantes, que existe una valoración positiva de evaluaciones que apunten a integrar, relacionar, analizar y proponer ideas o conceptos a partir de los contenidos vistos en clases.

Las evaluaciones que permiten poner en práctica y desarrollar nuevos conocimientos y habilidades serían más motivantes y generadoras de aprendizaje que evaluaciones más tradicionales orientadas a evaluar conocimientos memorísticos.

Por ejemplo, cuando aplicamos instrumentos como el Rorschach, cuando tuvimos que hacer entrevistas eh... y tenemos que cumplir con ciertos

protocolos y hay que grabarlos y después hay que presentar cosas, o sea eso es como activo, es como que dan ganas de hacerlo, más que buscar memorizar cosas y como reproducirlas más que nada tal cual, cuando no hay como mucho punto de vista o planteamientos distintos (estudiante).

En el marco del diseño de las asignaturas que componen la carrera, se incorporan controles online que se aplican en Classroom y que son diseñados de forma centralizada. La percepción de los estudiantes es que no es una forma de evaluación que les sirva para aprender o incluso para evaluar efectivamente los aprendizajes. Consideran que son preguntas textuales, poco desafiantes y que incluso presentan errores (como falta de retroalimentación por fallas en la plataforma) que desmotivan a los estudiantes.

Las preguntas son muy textuales y si tú tienes el texto al lado puedes contestarlo textual, o sea, como que no aportan, no me queda tan claro cuál es la finalidad de eso, y además de que hay algunos con errores, entonces no sé, esa parte es como fome (estudiante).

En relación al tipo de evaluación más común, indican que son aquellas vinculadas a preguntas de desarrollo, en donde deben responder sobre preguntas relacionadas con la materia. Algunos docentes aplican otro tipo de instrumentos que están más enfocados en que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido desarrollando un producto como un ensayo o un trabajo práctico, instancias que además les permiten reflexionar y opinar sobre la materia revisadas en clases. Un estudiante lo explica así:

Y también nos da libertad como para no solamente quedarnos con la materia que hubo en clase, como lo que es generalmente lo que preguntan en las pruebas respecto de lo que se vio en clases, sino que también, en el caso de los ensayos, informe, etcétera, nos permite al alumno también

buscar bibliografía anexa que complementa un poco también lo que se ha visto en clase (estudiante).

Destacan que este tipo de evaluaciones son más motivadoras que la prueba tradicional. En este sentido, también indican que en todas las asignaturas hay al menos un trabajo práctico al trimestre, lo que también es una instancia positiva de aprendizaje.

Por último, cabe recalcar que un resultado inesperado de la pandemia es que las evaluaciones, sobre todo las solemnes, se orientaron más a la aplicación de los contenidos que a la memoria, lo que es evaluado positivamente por los estudiantes.

...creo que es algo que destaco de la, de la etapa online, que las pruebas se pusieron mucho más interesantes, porque ya el profesor descartó la memoria, descartó que uno iba a aprenderse como las cosas de, de memoria y te daba, eh, la posibilidad de hacer una prueba que fuera de aplicación, de aplicar la materia (estudiante).

La segunda subdimensión evaluada es la **organización de la evaluación**. Existe consenso que la evaluación de aprendizaje está bien organizada por los docentes y cuenta con una estructura clara para cada asignatura. Además, desde el inicio de trimestre, son comunicadas las ponderaciones de cada evaluación y las fechas, las que en general se mantienen.

Se resalta que no se mantiene la misma estructura en todas las asignaturas. Como ejemplo se nombra a los controles que, en algunas asignaturas se hacen y en otras no, lo que puede resultar confuso para los estudiantes que ya no saben si son obligatorios o no. En este sentido, una estudiante puntualiza que es positivo cuando los docentes se abren a negociar con los alumnos la posibilidad de cambiar algunas ponderaciones que vienen dadas por el sistema de la USS para darle más importancia a trabajos prácticos que son una instancia valorada

positivamente por la posibilidad de aprendizaje que entregan, que, por ejemplo, los controles, que apuntan más bien a la evaluación de conceptos memorizados.

...sobre todo porque teníamos esos inútiles controles del 10% que estaban generalmente mal hechos y nosotros decíamos, pero por qué no pasa todo ese porcentaje sólo al trabajo práctico y no hacemos controles. Ahí yo sé que algunos profes lo hacían, podían negociarlo (estudiante).

Resaltan positivamente a los docentes que entregan información clara sobre las escalas utilizadas, lo mismo que la entrega de los temarios y que explican con claridad el formato de evaluación. Por último, también tienen una percepción positiva respecto a que los profesores entreguen rúbricas o pautas de evaluación lo que les da claridad a los estudiantes sobre qué se espera de ellos.

Por último, existe acuerdo entre los estudiantes en que la **retroalimentación** es muy importante para ellos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que continuamente la solicitan a sus docentes.

Existe variedad en términos que hay docentes que dan retroalimentación y otros que no lo hacen.

Entre los primeros, destacan que hay profesores que son más ordenados y entregan la retroalimentación por escrito utilizando rúbricas o pautas claramente establecidas. Por el contrario, otros docentes lo hacen de forma más desordenada, ya que no utilizan este tipo de instrumentos.

Si bien, coinciden que la mayoría de los docentes entregan una retroalimentación, esta no siempre es individual por lo que se pierde profundidad y riqueza en la misma. La retroalimentación individual permite al estudiante recibir información pertinente sobre sus fortalezas y áreas de mejora que le permiten efectivamente mejorar su aprendizaje:

Cada profesor tiene su forma de entregar la retroalimentación, hay profesores que lo hacen presencial y se revisa todo en conjunto ellos como que proyectan la prueba contestada por ellos como lo que se esperaría y

nosotros vamos contrastando con lo que nosotros contestamos. Hay profesores que te envían la retroalimentación de forma personal y te van poniendo, por ejemplo, que lo que tú contestaste, lo que debiste haber contestado, la fortaleza, lo que está bien, lo que te falta un poquito. Eh y en general, todos los profesores entregan retroalimentación, hay uno que otro que se olvida (estudiante).

En este sentido, en opinión de algunos estudiantes, es posible que, si se establecieran tiempos específicamente destinados para la retroalimentación, este proceso podría mejorar en calidad y pertinencia.

2.6. Resultados Emergentes

En las entrevistas y grupo focal surgieron temáticas relacionadas con los desafíos y necesidades del adulto que aprende que, si bien no pueden ser categorizados en las dimensiones anteriores, ya que no refieren a prácticas docentes propiamente tal, son relevantes para comprender de mejor manera el contexto en que se desenvuelven los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la USS.

Un primer elemento importante es que les es muy importante ser tratados como adultos, es decir, que pueda existir una relación más horizontal con el docente y que este no los infantilice al tratarlos como alumnos a los que hay que controlar. En este sentido resaltan el que los docentes puedan responder a los estudiantes como adultos; puedan exigir, pero de forma flexible y puedan adecuar las actividades evaluativas a la realidad de los estudiantes con el fin de facilitar el estudio. Un estudiante lo describe de la siguiente manera:

Entonces, eh, ya es distinto, porque a mí nadie me obligó a estudiar, no es, yo ya estudié cachai, ahora es como estoy tratando como de hacer algo que me está enriqueciendo de manera personal también, entonces

no es, no es una obligación. Entonces no quiero que nadie me vigile o me castigue, porque, eh, por eso, o sea, como esa rigurosidad (estudiante).

Para los estudiantes es muy importante que la universidad también pueda mostrar flexibilidad frente a su realidad que es distinta a la del alumno de programas diurnos tradicionales. Los tiempos de transporte debido a que las clases comienzan a la hora en que hay mayor congestión vehicular, la lejanía geográfica, los horarios de trabajo, necesidades familiares, son todos elementos que componen la vida de la mayoría de los estudiantes, por lo que es importante que la universidad pueda adecuar los reglamentos relativos a la asistencia, los horarios y las formas de evaluación. En esta línea, proponen que se puedan generar espacios de autocuidado que permitan contrarrestar el estrés propio de estudiar y trabajar.

El segundo elemento importante resaltado por los estudiantes está relacionado con la organización del estudio y la compatibilización con las demás responsabilidades de la vida adulta como son el trabajo y la familia.

Para el estudiante Advance es muy relevante el aprendizaje, por lo que hacen todo el esfuerzo para poder estudiar y profundizar en los escasos tiempos que tienen además de las clases. Esto, sumado al horario de clases que es cansador y las distancias que muchos deben recorrer para ir a clases, les deja poco tiempo para hacer trabajos grupales. En sus respuestas, expresan que es difícil coordinar con otros estudiantes horarios para juntarse, por lo que habitualmente se organizan de forma virtual y cada uno trabaja de forma individual, dejando un espacio para unir las partes de cada uno y revisar. La relevancia que esto tiene es que son factores que inciden en la motivación y el esfuerzo que los estudiantes pueden invertir en su estudio. Es decir, afecta directamente su aprendizaje.

Respecto a la misma temática, resaltan que la práctica profesional que se realiza al final de la carrera no está diseñada para una persona que trabaja tiempo completo, ya que requiere una dedicación y un esfuerzo que generan un estrés adicional al que ya tienen en su vida de adultos. Un estudiante lo resume así:

Es muy difícil hacer la práctica en los tiempos que una persona trabaja eh... tiene, eh creo que esa es una de las falencias que tiene el programa, creo yo, eh que cuando uno llega a los últimos trimestres, sobre todo por ejemplo cuando das el examen de licenciatura, ahora las pre prácticas, en la práctica, se vuelve como casi igual que el diurno, no tiene esta flexibilidad con las personas que trabajan (estudiante).

3. Análisis Integrado Resultados Cuantitativos y Cualitativos

3.1. Interacción entre Docentes y Estudiantes

En relación a la motivación, se observa que los estudiantes están de acuerdo con que los docentes aportan a la motivación de los alumnos y esto es gracias a que pueden utilizar una amplia variedad de metodologías, vincular los contenidos con su experiencia profesional, con las experiencias de los alumnos y con el desempeño laboral futuro.

Respecto al clima de aula, existe coincidencia entre los resultados cuantitativos y cualitativos en términos que los estudiantes perciben que los docentes en general son capaces de generar un buen clima caracterizado por la confianza, el respeto y la libertad para intercambiar distintos puntos de vistas y hacer las preguntas que se estimen pertinentes.

Un 45% de los estudiantes percibe que los docentes no muestran un interés especial por sus aprendizajes. A la luz de las respuestas cualitativas de los participantes de este estudio, es interesante que esto se puede deber a que la duración del trimestre es muy corta, lo que dificulta que los docentes puedan conocer a los estudiantes y que existan los espacios suficientes para compartir y lograr una confianza mayor. Un segundo elemento que puede estar incidiendo en esta percepción es que, de acuerdo a algunos estudiantes, hay docentes que pueden mostrarse poco empáticos frente a la realidad de los estudiantes y sus necesidades o bien no contestan correos electrónicos que los estudiantes les envían con consultas.

La tercera subdimensión evaluada es la promoción del diálogo y la participación donde en general se observa un alto nivel de acuerdo entre los estudiantes respecto a que los docentes promueven activamente estas actividades en sus clases. Los estudiantes resaltan que las acciones que realizan los docentes que más facilitan el diálogo y la participación son los talleres

prácticos en parejas o grupos en donde también promueven que todos participen. Un segundo elemento que facilita la participación es la cercanía generacional con los docentes lo que da mayor fluidez al diálogo y permite un debate más abierto de ideas.

3.2. Aprendizaje Significativo

En relación a la contextualización del aprendizaje, si bien los estudiantes están de acuerdo tanto en sus respuestas en las encuestas como en las entrevistas y grupo focal en que los profesores contextualizan el aprendizaje, en los resultados cuantitativos se observa que no todos contestan en esta línea. Lo anterior podría deberse a que se presentan algunas dificultades para contextualizar el aprendizaje que, de acuerdo a los alumnos, estarían dadas por la heterogeneidad de los estudiantes y el tiempo disponible para las clases, lo que a veces se puede traducir en la necesidad de avanzar más rápido con los contenidos dificultando el compartir experiencias y contextualizarlos a la realidad de los alumnos. Un elemento que los estudiantes aprecian mucho es que los docentes puedan vincular los contenidos con la realidad laboral, lo cual surge con fuerza tanto en las encuestas como en el levantamiento cualitativo.

En esta subdimensión, existe un porcentaje importante de estudiantes (56%) que responden que los docentes no activarían de forma tan explícita los aprendizajes previos al inicio de la clase, lo cual no surge con claridad en las entrevistas y grupo focal, lo que es un aspecto que podría ser evaluado con más detenimiento en un futuro estudio.

Por último, en la subdimensión metodología, se observa que tanto en las respuestas cuantitativas como cualitativas existe un alto nivel de acuerdo en que los docentes son capaces de integrar actividades prácticas dentro de las clases, lo cual es probable que se vea facilitado por el hecho que Psicología Advance contempla un diseño de base de las clases que incorporan actividades prácticas.

Si bien los profesores no siempre hacen las actividades que están propuestas, se dan cuenta de la importancia de realizarlas.

Por el contrario, se observan respuestas a las encuestas en que los estudiantes se muestran más bien en desacuerdo respecto a que los docentes apliquen variedad de metodologías y promuevan el desarrollo de habilidades metacognitivas. Esto es consistente con las respuestas observadas en las entrevistas y grupos focales, en donde los estudiantes identifican dos grupos de docentes. Unos con una concepción más tradicional de la enseñanza caracterizada por la exposición de contenidos y otros que tienen una concepción centrada en el aprendizaje en que resaltan que utilizan metodologías más activas y facilitan que los estudiantes puedan construir su aprendizaje.

3.3. Organización del Curso

En esta dimensión no se observa una coincidencia entre las respuestas cuantitativas y las cualitativas. En las primeras se observa un porcentaje importante de estudiantes que no perciben de forma clara que las clases estén bien organizadas y consideran que la carga de trabajo puede resultar excesiva. Sin embargo, en las respuestas en entrevistas y el grupo focal, los alumnos resaltan que en general las clases tienen una estructura clara y que los contenidos están bien organizados durante el trimestre. Indican que al principio los docentes entregan un calendario con cada clase y sus contenidos y que observan una estructura bien definida en cada asignatura. En este sentido, se observa la necesidad de profundizar en el estudio de esta dimensión, ya que pareciera ser que existe variedad de percepciones las cuales pudieron no haber sido adecuadamente recogidas en la fase cualitativa.

3.4. Claridad de Presentación de los Contenidos

En esta dimensión, se observa coherencia entre los resultados cuantitativos y los cualitativos. En los primeros los estudiantes se muestran, en general, de acuerdo con que los docentes son capaces de entregar explicaciones de buena calidad y demuestran habilidades comunicacionales apropiadas al contexto universitarios. En las respuestas cualitativas, resaltan la capacidad de los profesores en términos de su dominio de los contenidos, de su capacidad de explicarlos utilizando ejemplos cercanos y relacionarlos con la experiencias de los estudiantes y la realidad profesional de la Psicología.

3.5. Prácticas de Evaluación de Aprendizaje

Un porcentaje importante de estudiantes (42%) no percibe que las evaluaciones les permitan aplicar lo aprendido. Esto es coherente con las respuestas dadas en la fase cualitativa en donde resaltan que las evaluaciones que más valoran y fortalecen sus aprendizajes son aquellas en que pueden aplicar los contenidos o bien realizar análisis en donde pueden utilizar los contenidos, más que repetirlos de memoria. Es importante destacar la mala evaluación que tienen los controles online, ya que los alumnos no les encuentran un sentido andragógico claro. Lo anterior se vincula con el 51% de estudiantes que respondieron neutro o que están en desacuerdo con que las evaluaciones les permiten sentirse más seguros sobre su futuro desempeño profesional. En este sentido, evaluaciones que permitan entrenar habilidades cognitivas de orden superior se vinculan de mejor manera con los procesos implicados en el desempeño profesional de un Psicólogo, por lo que las prácticas docentes se deberían desarrollar en esta línea.

Por su parte, respecto a la organización de la evaluación, los resultados cuantitativos indican un alto nivel de acuerdo en que existe claridad de las fechas y modalidad de evaluación. Esto es refrendado en las entrevistas y grupo focal

en donde los estudiantes destacan que al inicio de trimestre se entrega un calendario en que se comunica con claridad toda la información sobre las evaluaciones.

Un elemento muy importante para los estudiantes es la entrega de pautas de corrección y/o rúbricas que establezcan claramente qué se evaluará. Sobre un 50% de los estudiantes no perciban que esto ocurra en todas las asignaturas. En las respuestas dadas en la fase cualitativa no surge información clara al respecto, aunque sí se ratifica que es muy importante. Es, sin duda un aspecto a seguir investigando.

Por último, la retroalimentación es un aspecto fundamental para los estudiantes. Analizando los resultados cuantitativos, se observa que un grupo importante de estudiantes percibe que la retroalimentación podría mejorar, o bien que no está cumpliendo cabalmente con su propósito. Al incorporar al análisis la información cualitativa recogida, se pueden establecer algunos elementos que permiten comprender mejor lo anterior. Los alumnos resaltan que los docentes no hacen una retroalimentación individual destacando los aciertos y desaciertos de los estudiantes. La retroalimentación se desarrolla de forma más bien grupal por lo que sugieren que se puedan establecer momentos específicos para la retroalimentación, lo que ayudaría a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

El objetivo general de este estudio es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS, sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera. Para poder lograrlo, lo primero fue describir dichas prácticas desde la percepción de los estudiantes, lo que constituye el primer objetivo específico de este estudio. Los resultados fueron presentados en el capítulo anterior en detalle y permiten concluir que las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera son en general positivas, en términos que perciben que estas les ayudan y facilitan el aprendizaje. Sin embargo, se encontraron percepciones que relevan prácticas docentes que pueden ser mejoradas en orden de lograr un mejor aprendizaje y formación de los estudiantes.

Sobre la base de estos resultados, a continuación se presenta, por cada una de las dimensiones analizadas, la vinculación de las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje resaltadas por los estudiantes con las recomendaciones teóricas surgidas del estudio de las prácticas docentes en educación superior y de la teoría andragógica, lo que constituye el segundo objetivo de esta investigación. Para la realización de este análisis se utilizó la rejilla de análisis (anexo N°6) descrita el capítulo 3 de esta publicación. En el anexo N°7 se incluyen las rejillas con el detalle del análisis.

En relación a la primera dimensión, Interacción entre Docentes y Estudiantes, se puede concluir que existen diversas prácticas docentes resaltadas por los estudiantes que son coherentes con lo destacado por los teóricos revisados como favorecedoras del aprendizaje. La diversidad de metodologías y la participación aumentan la motivación (Biggs y Tang, 2011; CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010); lo mismo sucede cuando los docentes vinculan los contenidos con la vida real (Biggs, 2006 y CINDA, 2007) lo que finalmente se relaciona con mantener la

motivación de los estudiantes adultos, la cual es alta por naturaleza (Knowles, 2005).

Por otro lado, los estudiantes perciben que un buen clima se construye sobre la base del respeto y la confianza (Biggs y Tang, 2008 y Fry et al., 2008) y que el trabajo en grupos y en parejas promueve un buen clima de clases y mejora el aprendizaje en tanto los alumnos se ven enfrentados a distintas concepciones sobre el mismo contenido (Nugent, 2019).

Es relevante constatar que no se encontró evidencia que los docentes se ocupen de las emociones de los estudiantes facilitando que generen una alta autoeficacia y valoren los resultados positivos que tiene el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura en su formación, lo que es relevante conforme a la revisión teórica realizada (Biggs 2006; Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019).

La literatura revisada indica que un buen clima de aula se genera sobre la base que el docente pueda transmitir su entusiasmo y compromiso con el curso desde un inicio (CINDA, 2007; Fry et al., 2008; Ramsden, 2003; Valenzuela et al., 2017 y Villarroel y Bruna, 2017). Conforme a los resultados, este es un aspecto a ser considerado para que los docentes lo puedan incorporar a sus prácticas habituales.

Respecto a la segunda dimensión estudiada, Aprendizaje Significativo, se concluye que la contextualización de los aprendizajes es muy relevante para los estudiantes y su aprendizaje (Biggs, 2006; González, 2010; Montenegro y González, 2013), ya que para los adultos es importante saber por qué aprenderán algo y requieren vincularlo con su rol productivo en la sociedad (Knowles, 2005).

En esta dimensión, también surge la relevancia de la integración de una mayor variedad de metodologías, por lo que es necesario que los docentes de la carrera puedan tener claridad de aquellas metodologías que facilitan el aprendizaje significativo y el aprovechamiento del contexto para el desarrollo de las habilidades profesionales que están en formación. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar las habilidades procedimentales y las actitudes acordes a su profesión (Nugent et al., 2019). La utilización de una variedad de

metodologías que se centren en el rol activo del estudiante es fundamental para la adquisición de los desempeños profesionales que luego tendrán que aplicar en su vida laboral (Biggs, 2006 y CINDA, 2007). En este contexto, la complementariedad con actividades de indagación e investigación que les permitan a los estudiantes preparar las clases, investigar y profundizar en los conocimientos, les permitirán desarrollar habilidades metacognitivas de monitoreo de su propio aprendizaje. Esto cimentará la capacidad que tengan en el futuro de autoevaluar su propio desempeño profesional.

Respecto a la tercera dimensión, Organización del Curso, también se observa que las percepciones de los estudiantes están alineadas con los principales conceptos teóricos revisados en el marco teórico. Los alumnos resaltan que los docentes deben organizar el curso, las reglas procedimentales, los contenidos y su estructuración jerárquica de modo de favorecer el aprendizaje (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008) y la estructura de la experiencia de aprendizaje debe estar claramente establecida y los contenidos ordenados de lo simple a lo complejo (Knowles, 2005).

Si bien, la organización del curso es importante y es la base para un buen aprendizaje, a partir de los resultados expuestos se visualiza que existe un espacio de investigación respecto de si la organización que se da en la carrera de Psicología Advance es de carácter colaborativa y enfocada en lo práctica como sugiere la teoría andragógica que es adecuado para trabajar con adultos (Knowles, 2005). Además, surge la preocupación de los estudiantes sobre la carga de trabajo, la cual es fundamental, ya que una carga de trabajo excesiva podrá interferir negativamente con el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez, 2015).

En la cuarta dimensión evaluada, Claridad de Presentación de los Contenidos, se observa que los estudiantes resaltan la importancia que los docentes dominen los contenidos y los puedan explicar adecuadamente, lo que teóricamente también es resaltado como una competencia docente relevante.

Asimismo, tanto estudiantes como los teóricos resaltan que un docente universitario debe ser capaz de comunicar y expresar adecuadamente sus ideas

y el manejo de los contenidos tratados en clases, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales (Villarroel y Bruna, 2017).

Es importante constatar que la percepción de los estudiantes sobre mejorar aquellas explicaciones de contenidos más complejos es consistente con lo planteado en el marco teórico de esta investigación en términos que el docente debe ser capaz de repetir las explicaciones de diversas maneras y utilizar un lenguaje que se vaya complejizando en la medida que los estudiantes sean capaces de lograr su comprensión (Fry et al., 2008). Esto debe ir acompañado de un esfuerzo proactivo por parte del docente de chequear que los alumnos han comprendido los contenidos (Ramsden, 2003).

Por último, al vincular los resultados en la dimensión Prácticas de Evaluación de Aprendizaje con el marco teórico, se puede observar también un alto nivel de coherencia entre las percepciones de los estudiantes y la teoría. Ambos enfatizan que una evaluación que exige aplicación y el uso de habilidades cognitivas de orden superior facilita un enfoque más profundo de aprendizaje por parte del estudiante (CINDA, 2014 y Ramsden, 2003). Asimismo, la organización del proceso evaluativo es importante para que el estudiante podrá organizarse y tener la certeza que puede responder adecuadamente (CINDA, 2014). Adicionalmente, es relevante que toda práctica de evaluación sea acompañada de una retroalimentación que permita a los estudiantes fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas (CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010). En este sentido, se vuelve fundamental disminuir las evaluaciones memorísticas, ya que no se relaciona con el desarrollo de un enfoque profundo de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014; Gargallo et al., 2010 y Nugent et al., 2019).

Por otra parte, tanto la percepción de los estudiantes como lo planteado por los autores sostienen que las pautas de corrección y las rúbricas se relacionan con la función formativa de la evaluación en donde es importante que los estudiantes puedan saber qué se espera de ellos y así puedan dirigir sus esfuerzos hacia el aprendizaje de los contenidos, habilidades y actitudes que se espera puedan demostrar en la evaluación (Gargallo et al., 2010; Vásquez et al.,

2020 y Villarroel y Bruna, 2017). Esto implica el uso de distintas modalidades de evaluación, la consideración de distintos momentos y funciones de esta (diagnóstica, formativa, sumativa) y la utilización de distintos modelos que permitan evaluar habilidades de orden superior y aprendizaje profundo o significativo (Biggs, 2006; Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017). Lo anterior se vincula directamente con la necesidad explícita de los alumnos de recibir una retroalimentación oportuna y completa sobre su desempeño. La retroalimentación facilita a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades y en función de eso tomar decisiones sobre su propio aprendizaje que son la base para el desarrollo de la capacidad de autoevaluación de su propio desempeño y de la autonomía en su aprendizaje (Biggs, 2006; CINDA, 2014, Nugent et al., 2019 y Vásquez et al., 2020).

Por último, cabe destacar algunos conceptos teóricos que no surgieron en la investigación y que sería importante tener presentes para futuras investigaciones y ser trabajados con los docentes de la carrera. El alineamiento constructivo en términos de asegurar la coherencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje con la evaluación de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014 y Vera et al., 2013) y la utilización sistemática de distintos tipos de evaluación tanto en su función (formativa, sumativa, etc.) como en sus modalidades (autoevaluación, evaluación de pares, etc.); son dos áreas de desarrollo que se identifican factibles de ser trabajadas en el futuro.

A partir de lo expuesto anteriormente se puede concluir que los estudiantes que participaron del estudio dan respuestas coherentes con los principios de aprendizaje de adultos revisados en el marco teórico y con los planteamientos teóricos sobre las mejores prácticas docentes en educación superior. En las respuestas de los alumnos se observa un genuino interés por su formación y por el desarrollo de prácticas docentes que estimulen un aprendizaje contextualizado que les sirva para su desarrollo profesional. En este sentido, se puede concluir que en general, sus respuestas apuntan a un enfoque más profundo de aprendizaje. Lo anterior se ve reflejado en que sus percepciones son altamente

coherentes con las recomendaciones que realiza la literatura especializada sobre las buenas prácticas docentes.

En relación con la relevancia de estos hallazgos, se puede concluir que:

- ~ La USS, como un actor relevante del sistema de Educación Superior chilena, cuenta ahora con información pertinente sobre la percepción de los estudiantes adultos respecto a las prácticas docentes que facilitan y fomentan su aprendizaje. Esto permitirá que esta Casa de Estudios pueda mejorar sus programas orientados a adultos haciendo eco del llamado hecho en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de que la educación superior debe tener un rol protagónico en la formación permanente de las personas.
- ~ En general existe una percepción positiva por parte de los estudiantes de Psicología Advance sede de la Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes, lo que es importante tanto para estudiantes como para la USS en términos que la formación entregada es de buena calidad.
- ~ Existen prácticas docentes susceptibles de ser mejoradas, sobre todo en lo que respecta a la evaluación de aprendizaje, lo que abre espacios de desarrollo para la USS en la formación de adultos que es el área donde las universidades más crecen en el presente y en el futuro.
- ~ Los resultados de este estudio permitirán mejorar procesos de docencia universitaria que son relevantes para los procesos de acreditación institucional y de carrera ante la CNA. Esto se podrá traducir en programas de capacitación, materiales de apoyo a la docencia, proyectos de innovación docente y el aumento de la investigación sobre docencia universitaria con adultos, entre otras iniciativas que tendrán un impacto relevante en la formación de los estudiantes adultos.

En la presentación de estos resultados y su relevancia es necesario discutir la metodología empleada en términos de sus alcances y limitaciones. En relación a los resultados cuantitativos, estos son difícilmente extrapolables dentro de la misma carrera en otras sedes o a otras carreras Advance. Existen muchas diferencias entre las sedes, entre los profesores y sus prácticas docentes y las

distintas carreras como para poder considerar los resultados obtenidos en este estudio como válidos para comprender otras realidades distintas.

Por su parte, los resultados cualitativos son propios de Psicología Advance de la sede de la Patagonia. Estos pueden establecer temáticas que, eventualmente sean comunes a otras carreras Advance, pero se considera relevante poder replicar un estudio de estas características en otras carreras y sedes para lograr información válida y confiable sobre las percepciones de los estudiantes adultos respecto a las prácticas docentes. Un elemento a tener en consideración es que, si bien se logró la saturación de la información con las actividades de recogida de información realizadas, fue difícil contar con la participación de estudiantes con desempeños académicos y de asistencia menores, lo que abre un espacio de información cualitativa que puede ser relevante.

En este sentido, el alcance de este estudio conforme fue diseñado, es descriptivo de una realidad particular y se estima puede sentar las bases para extenderlo a otras carreras, adaptando los instrumentos en especial las pautas de entrevistas y grupos focales para profundizar en los resultados que aquí se han presentado.

Relacionado con lo anterior se proponen otras áreas de investigación que surgen a partir de los resultados expuestos:

- ~ González (2010) indica que la docencia de pregrado tiende a basarse en modelos centrados en la enseñanza y resalta que la formación de los profesores genera mejoras en las prácticas docentes, por lo que un área de investigación sería el impacto de programas de formación docente en la aplicación de prácticas docentes basadas en evidencia en carreras cursadas por adultos.
- ~ Relacionado con lo anterior, tiene relevancia investigar sobre el impacto del cambio de las propias concepciones docentes en las prácticas que los profesores aplican en clases, ya que además hay evidencia que sugiere que con solo un cambio en la concepción se puede lograr un cambio en la práctica docente (Hanbury, 2008).

- ~ Extender el estudio a otras sedes que dictan la misma carrera, a otras carreras Advance y de formación permanente de la USS. Entender las diferencias posibles entre programas de pregrado y programas de postgrado puede ser un ámbito de desarrollo relevante.
- ~ Profundizar en las percepciones de los estudiantes en una o más dimensiones de las prácticas docentes. En especial en las vinculadas con la evaluación de aprendizaje, ya que es la dimensión en donde existiría un mejor espacio de mejora.
- ~ En relación a los resultados emergentes, dos temáticas son interesantes de ser estudiadas. La primera se vincula con el trato de los docentes con los estudiantes adultos, en términos que debe ser diferentes a los estudiantes de los programas tradicionales, pero es necesario profundizar para conocer en detalle las percepciones de los alumnos adultos sobre esto. La segunda temática se relaciona con investigar sobre la conciliación del estudio de una carrera de pregrado con las demás responsabilidades que tiene un adulto como el trabajo y la familia.

Bibliografía

- Belando-Montoro, M. (2016). La Educación Superior del Siglo XXI desde la Perspectiva Europea del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Implicaciones para la Formación del Profesorado Universitario publicado en *Educación Superior en el siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press.
- Biggs, J. (2006) *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. McGraw-Hill
- Bligh, D.A. (2000) *What's the use of lectures?* Jossey-Bass.
- Brown P., Roedinger III, H & McDaniel, M. (2018) *Apréndetelo La Ciencia del Aprendizaje Exitoso*. Paidós.
- Caraballo, R. (2006) La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado* 22(2), 187-206.
- Carlson, R., Padron, K. & Andrews, C. (2018) Evidence-Based Instructional Strategies for Adult Learners: A Review of the Literature. *Codex: the Journal of the Louisiana Chapter of the ACRL* 4(4), 29-47.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2014) *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Copygraph.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007) *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. CINDA <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria/>
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (s.f.) *Matrícula de Sistema de Educación Superior*. Consultado el 29 de abril de 2021. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>

- De Vincenzi, A. (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.
- Fombona, J. y Pascual, M.A. (2019) Formación de personas adultas, aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Madrid* 30(2), 647-665. <https://doi.org/10.5209/RCED.58882>
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2008) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Routledge.
- García, B., Lored J. y Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007) Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19 (1). <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010) Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 51(4), 1-16.
- González, C. (2010) El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en Educación* (33), 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- González, C., Ponce, D., Zúñiga, D., Rojas, N. Fuentes, M.P. y Fernández, V. (2022) Desafíos y dinámicas en contextos virtuales (Sesión de Conferencia). VI Encuentro de Experiencias en Docencia Universitaria, Santiago, Chile.
- Haifa, B. (2020) New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Open* <https://doi.org/10.1177/2158244020941006>
- Hanbury, A., Rickinson, M. & Proser, M. (2008) The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33:4, 469-483, DOI: 10.1080/03075070802211844

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Hernández-Nieto, R. (2011) *Instrumentos de Recolección de Datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas. Validez y Confiabilidad. Diseño y Construcción. Normas y Formatos*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Himmel, E. (2003) Evaluación de Aprendizajes en la Educación Superior: Una Reflexión Necesaria. *Pensamiento Educativo* 6(2), 199-211.
- Hincapié, F., Rojas, M., Gallego, E. y Ledesma M. (2011) Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Teoría y Praxis Educativa* 6(1), 47-57.
- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación de aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación* 351, 385-407.
- Knowles, M.; Holton III, E. & Swanson, R. (2005) *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R., Izquierdo M. de los Ángeles y Molina, J. (2001) *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford University Press.
- Letelier, M. (2009) La Evaluación de Aprendizajes en Personas Adultas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 148-161.
- Marchant, M., Föster, C., Zapata, G. y Soto, H. (2020). Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas? (Vol.N°20). *Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*. <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Montenegro, H. y González, C. (2013) Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria”. *Estudios Pedagógicos* XXXIX, 39 (2),
- Nugent, A, Lodge, J.M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K.E. & Sah, P. (2019) Higer Education Learning Framework: An evidence

informed model for university learning. Brisbane: The University of Queensland.

Postareff, L., Lindblom, S & Nevgi, A. (2008) A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *High Educ* 56, 29-43. DOI 10.1007/s10734-007-9087-z

Ramsden, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge Falmer.

Sánchez, I. (2015) La Andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos (tesis doctoral Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología) Universidad Cardenal Herrera.

Smith, C.D. & Baik, C. (2019) High impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education* 46 (8) 1696-1713. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2019.1698539>

Undurraga, C. (2007) *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada Psicoeducativa*. Ediciones UC.

UNESCO (2015) *Recomendación de UNESCO sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos 2015*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/RALE-Recomendaci%C3%B3n-de-UNESCO-sobre-el-Aprendizaje-y-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

UNESCO (1972). *Aprender a Ser: La Educación del Futuro*. Alianza. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984?posInSet=3&queryId=3d44d74b-d1f2-439f-95fb-9bac68fa82ab>

USS (2021) *Informe de Autoevaluación Institucional*. Documento interno de USS.

Valenzuela, B., Guillén, M., Medina, R. y Rodríguez, P. (2017) *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad. Volumen 2*. Universidad de Sonora.

Vásquez, A.M, Mondaca, W. A., Vega, D., Rivera, C. A., Labra, P., y Vega, L. del C. (2020). Prácticas evaluativas en educación superior. *Paideia. Revista de Educación*, 66(66), 17–47. <https://doi.org/10.29393/pa66-15peav60015>

Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., Mendiá, L. F., Rafael, U., & Baralt, M. (2013). Negotium THE EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

- UNDER THE ANDRAGOGIC APPROACH. *Negotium Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 9(26), 86–115. www.sid.uncu.edu.ar
- Vera, A., Poblete, S y Díaz, C (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagogicos*, 43(3), 361–372. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017) Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria* 10(4), pp 75-96.
- Walker, M.R. y Montero, M.E. (2004) Principios Generales de la Educación de Adultos. *Revista Chilena de Medicina Familiar* 5 (2), 65-71.
- Zúñiga, M., Solar M. Inés, Lagos, J., Báez, M. y Herrera, R. (2014) Evaluación de los Aprendizajes: un Acercamiento en Educación Superior en CINDA (2014) *Evaluación del Aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior*. <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-aprendizaje-en-innovaciones-curriculares-de-la-educacion-superior/>

Anexos

Anexo N°1: Encuesta Percepción de Prácticas Docentes

Objetivo del estudio

Analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera.

Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre diversos aspectos relacionados con las prácticas docentes entendidas como las actuaciones de los profesores que buscan facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Para cada una de estas afirmaciones, le solicitamos indicar su grado de acuerdo que puede ser desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Para ello, basta que marque con una X la opción que mejor represente su opinión. La opción No Aplica (N/A) es por si ud. considera que una afirmación no se aplica a sus vivencias en la carrera.

#	Ítems	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutro	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	N/A
1	Los/as docentes de la carrera me ayudan a mantener mi motivación con su asignatura.						
2	Los/as docentes de la carrera me ayudan a mantener mi motivación con su asignatura.						
3	Los/as docentes logran que me comprometa con el estudio de su asignatura.						
4	Los/as docentes incentivan el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.						
5	Los/as docentes demuestran un genuino interés por los estudiantes y su aprendizaje.						

#	Ítems	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutro	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	N/A
6	Los/as docentes generan un clima de clases que favorece el aprendizaje.						
7	Los/as docentes promueven un ambiente de confianza para dialogar y hacer preguntas.						
8	Los/as docentes promueven un ambiente de confianza en donde el error es visto como una oportunidad de aprendizaje.						
9	Los/as docentes promueven la participación activa de los estudiantes en clases.						
10	Los/as docentes promueven actividades en parejas o grupos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.						
11	Los/as docentes son capaces de incentivar el diálogo y la reflexión a través de buenas preguntas.						
12	Los/as docentes demuestran una actitud atenta cuando escuchan a los estudiantes.						
13	Los/as docentes relacionan los contenidos de sus asignaturas con la experiencia de los estudiantes.						
14	Los/as docentes relacionan los contenidos de sus asignaturas con la realidad laboral.						
15	Los/as docentes ayudan a encontrar un sentido al aprendizaje (el para qué se está aprendiendo).						
16	Los/as docentes activan los contenidos previos de los estudiantes para vincularlos con el nuevo conocimiento.						
17	Los/as docentes promueven el desarrollo de actividades prácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.						
18	Los/as docentes facilitan que los estudiantes puedan desarrollar la habilidad de monitorear su proceso de aprendizaje (saber cómo aprende y poder mejorar el proceso).						
19	Los/as docentes promueven el desarrollo de actividades prácticas que permitan aplicar y/o reflexionar sobre lo aprendido.						
20	Los/as docentes utilizan una variedad de metodologías durante la clase (exposición, diálogo, trabajo en grupos, etc.) para facilitar el aprendizaje.						
21	Los contenidos de las clases están organizados en un grado creciente de complejidad.						

#	Ítems	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutro	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	N/A
22	Los objetivos establecen con claridad lo que voy a aprender en cada asignatura.						
23	La estructura de contenidos presentada por los docentes facilita la identificación de los conceptos más importantes y sus interrelaciones.						
24	La carga de trabajo de las asignaturas es adecuada.						
25	Los/as docentes dominan los contenidos que tratan en clases.						
26	Los/as docentes utilizan ejemplos concretos que facilitan la comprensión de los contenidos.						
27	Los/as docentes utilizan ejemplos de cómo los contenidos se aplican a la realidad personal, social y/o laboral.						
28	Los/as docentes tienen una pronunciación que facilita la comprensión.						
29	Los/as docentes tienen un volumen de voz que facilita la comprensión.						
30	Los/as docentes expresan con claridad sus ideas.						
31	Los/as docentes utilizan un lenguaje adecuado que facilita la comprensión de la clase.						
32	Los/as docentes establecen claramente las fechas de evaluación al inicio de trimestre.						
33	Los/as docentes establecen con claridad la forma en que evaluarán los aprendizajes durante el trimestre.						
34	Los/as docentes transmiten claramente el estándar o pauta de evaluación que utilizarán para calificar a los/as estudiantes.						
35	Los/as docentes retroalimentan de forma oportuna sobre los errores de los/as estudiantes.						
36	Los/as docentes retroalimentan de forma oportuna sobre los aciertos de los/as estudiantes.						
37	La retroalimentación entregada por los/as docentes es clara para ayudarme a mejorar mi aprendizaje.						
38	La retroalimentación entregada por los/as docentes es relevante para mi aprendizaje.						
39	Las evaluaciones utilizadas en general apuntan a evaluar habilidades superiores como análisis y aplicación.						

#	Ítems	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutro	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo	N/A
40	Las evaluaciones utilizadas en general me permiten demostrar lo que he aprendido.						
41	La forma de evaluar me permite sentirme preparada/o para mi futuro laboral.						
42	Las evaluaciones utilizadas en general apuntan a evaluar conocimientos memorísticos.						

Anexo N°2: Pauta Grupos Focales y Entrevistas Individuales

Introducción

Buenas tardes/días, mi nombre es (decir el nombre) y soy quien dirigirá esta actividad el día de hoy. Antes de comenzar me gustaría comentarles que el objetivo de este estudio es Analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera, por lo cual su participación es muy importante en tanto nos entregará valiosa información que finalmente podrá ser utilizada para mejorar continuamente el cual es nuestro compromiso como USS y como carrera.

Les voy a entregar el consentimiento informado para que puedan revisarlo y firmarlo. Por favor, cualquier duda que tengas, aquí estoy para responder (esperar que todos firmen el consentimiento informado antes de comenzar).

Bien, ya estamos listos. Les quiero pedir su autorización para poder grabar la entrevista/grupo focal. Esto es solo con el fin de poder procesar la información de forma adecuada y todas las respuestas son confidenciales. De hecho cuando se presenten, no es necesario que den su nombre real si así lo prefieren.

Por favor les pido presentarse con su nombre de pila (real o ficticio) y un pequeño resumen: en qué trimestre están, su profesión y porqué están estudiando Psicología.

Les pido ahora pensar en la clase más común que tienen en la carrera, aquella cuya forma y estructura es parecida entre la mayoría de los profesores.

1. ¿Cómo es esta clase? ¿cuáles son sus partes? ¿cómo inicia, cuál es su desarrollo y su final?

A partir de esto que hemos conversado, les pido responder las siguientes preguntas:

2. Interacción entre docentes y estudiantes

- ¿Qué hacen los docentes para motivar/los con su asignatura?
- ¿Qué cosas son aquellas que le/s motivan más?
- El clima de aula es la percepción que tienen los/as estudiantes respecto a si el ambiente de la sala es nutritivo o por el contrario, interfiere con el aprendizaje. A partir de esta definición ¿cómo describiría/n, en general, el clima de aula de sus clases en Psicología Advance? Si fuese necesario, indagar con las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo es el interés que los/as docente demuestran por sus estudiantes y su aprendizaje?
 - ¿Existe un ambiente de confianza en que se puede preguntar y equivocarse sin temor?
 - ¿Promueven la participación en clases?
 - ¿Favorecen el desarrollo de que cada quien pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje?
- En general ¿cómo funciona el diálogo en las distintas asignaturas? Si es necesario, indagar sobre los siguientes aspectos:
 - ¿Hay actividades que permiten mejorar la participación y el diálogo?
 - ¿Se realizan trabajos individuales, en parejas y/o grupales para incentivar el diálogo?
 - ¿Cómo es la actitud de los docentes cuando los estudiantes hacen preguntas o comentarios?

3. Aprendizaje Significativo

- ¿De qué forma los/as docentes logran o no que los/as estudiantes puedan tener un aprendizaje significativo? (si fuese necesario indagar sobre si los/as docentes relacionan los contenidos con la vida de los/as estudiantes, con experiencias y aprendizajes previos, la realidad laboral, el sentido de estudiar Psicología, etc.).
- ¿Cuáles son las metodologías más comunes que usan los/as docentes en clases? ¿Cuáles las que más les facilitan el aprendizaje? ¿Las que menos? (si es necesario indagar si las metodologías

utilizadas son más bien tradicionales (exposición) o más bien activas (estudiantes tienen un rol activo en su aprendizaje)).

4. Organización del curso

- ¿Cómo encuentran que es la organización de las clases, la estructura de los contenidos y la forma de tratarlos durante el desarrollo de la asignatura? (indagar en si los contenidos son tratados de forma ordenada y coherente, de menor a mayor complejidad, etc.).
- ¿Algún otro elemento de la organización de los cursos que les gustaría resaltar?

5. Claridad de la presentación de los contenidos

- ¿Qué opina/n de las explicaciones que los/as docentes dan en clases? (si es necesario, indagar sobre la claridad de las explicaciones, la utilización de buenos ejemplos o no, en definitiva, sobre si facilitan o dificultan la comprensión por parte de los estudiantes).
- ¿Cómo ve/n la comunicación en clases, es fluida, el lenguaje técnico es apropiado...?

6. Prácticas de evaluación de aprendizaje

- ¿Cómo funciona la evaluación de aprendizajes, cuáles son los instrumentos más utilizados, qué opina/n de ellos?
- ¿Cuáles son los instrumentos o estrategias de evaluación que valora/n más? ¿por qué? ¿las que menos valora/n? ¿por qué?
- ¿Cómo se organiza la evaluación de aprendizaje? ¿Hay claridad al respecto (fechas, formatos, etc.) ¿Existe claridad de qué y cómo se evaluará?
- ¿Cómo funciona la retroalimentación? ¿en qué momentos se hace? ¿es útil? ¿para qué les sirve?

7. Comentarios finales y cierre

- A partir de lo que hemos conversado, podría/n resaltar alguna práctica docente ya sea por encontrarla muy buena o por ser poco útil para el aprendizaje.

- Si tuviera/n que plantear en una idea su visión sobre las prácticas docentes que aplican los/as docentes de la carrera ¿cuál sería?

Muchas gracias por su participación y apoyo en esta investigación!

Anexo N°3: Instrumento de Validación de Expertos

Objetivo del estudio: Analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera.

Variable: Percepciones de los estudiantes respecto a prácticas docentes.

Instrucciones: evaluar cada uno de los reactivos en los siguientes aspectos:

- Pertinencia: si el ítem se corresponde con lo que se quiere medir.
- Claridad conceptual: el enunciado es claro y no genera confusión.
- Redacción y terminología: la sintaxis y vocabulario utilizado es adecuado.

Dimensiones	Sub dimensión	Ítems	Evaluación del reactivo												
			1	2	3	4	5		Pertinencia		Claridad conceptual		Redacción y terminología		Propuestas de mejora
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo	N/A	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Interacción entre docentes y estudiantes: las formas en que los docentes motivan a los estudiantes, el clima de aula que logran generar y la promoción	Motivación	Los/as docentes de la carrera me ayudan a motivarme con su ramo													
		Los/as docentes de la carrera logran concitar la atención de los estudiantes.													

del diálogo y la participación de los estudiantes.		Los/as docentes logran que me comprometa con el estudio de su asignatura.														
	Clima de aula	Los/as docentes demuestran un genuino interés por los estudiantes y su aprendizaje.														
		Los/as docentes generan un clima de clases que favorece el aprendizaje.														
		Los/as docentes promueven un ambiente de confianza para dialogar y hacer preguntas.														
		Los/as docentes promueven un ambiente de confianza en donde el error es visto como una														

		oportunidad de aprendizaje.													
		Los/as docentes promueven la participación activa de los estudiantes en clases.													
		Los/as docentes incentivan el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.													
		Los/as docentes promueven el desarrollo de actividades prácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.													
	Promoción del diálogo y la participación	Los/as docentes promueven actividades en parejas o grupos para facilitar el aprendizaje													

		de los estudiantes.													
		Los/as docentes son capaces de incentivar el diálogo y la reflexión a través de buenas preguntas.													
		Los/as docentes demuestran una actitud atenta cuando escuchan a los estudiantes.													
Aprendizaje significativo: las prácticas de los docentes para lograr contextualizar el aprendizaje a la realidad de los estudiantes y las metodologías que utilizan para favorecer el aprendizaje.	Contextualización del aprendizaje	Los/as docentes relacionan los contenidos de sus asignaturas con la experiencia de los estudiantes.													
		Los/as docentes relacionan los contenidos de sus asignaturas con la realidad laboral.													

		Los/as docentes ayudan a encontrar un sentido al aprendizaje (el para qué se está aprendiendo).														
		Los/as docentes activan los contenidos previos de los estudiantes para vincularlos con el nuevo conocimiento.														
	Metodología	Los/as docentes facilitan que los estudiantes puedan desarrollar la habilidad de monitorear su proceso de aprendizaje (saber cómo aprende y poder mejorar el proceso).														

		Los/as docentes promueven el desarrollo de actividades prácticas que permitan aplicar y/o reflexionar sobre lo aprendido.														
		Los/as docentes utilizan una variedad de metodologías durante la clase (exposición, diálogo, trabajo en grupos, etc.) para facilitar el aprendizaje.														
Organización del curso: la forma en que los docentes estructuran las clases, los contenidos y la adecuación de la carga de trabajo.	Organización del curso	Los contenidos de las clases están organizados en un grado creciente de complejidad.														
		Los objetivos establecen con claridad lo que voy a aprender en cada asignatura.														

		La estructura de contenidos presentada por los docentes facilita la identificación de los conceptos más importantes y sus interrelaciones.														
		La carga de trabajo de las asignaturas es adecuada.														
Claridad de la presentación de los contenidos: se refiere la claridad de las explicaciones de los docentes y si logran comunicar adecuadamente sus ideas y conceptos.	Claridad en las explicaciones.	Los/as docentes dominan los contenidos que tratan en clases.														
		Los/as docentes utilizan ejemplos concretos que facilitan la comprensión de los contenidos.														
		Los/as docentes utilizan ejemplos de														

		cómo los contenidos se aplican a la realidad personal, social y/o laboral.																	
	Buena comunicación	Los/as docentes tienen una pronunciación y volumen de habla que facilitan la comprensión.																	
		Los/as docentes expresan con claridad sus ideas.																	
		Los/as docentes utilizan un lenguaje adecuado que facilita la comprensión de la clase.																	
Prácticas de evaluación de aprendizaje: el foco de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes,	Foco de la evaluación	Las evaluaciones utilizadas en general apuntan a evaluar conocimientos memorísticos.																	

la forma en que se organiza la evaluación y el momento y calidad de la retroalimentación que dan los profesores a los estudiantes.		Las evaluaciones utilizadas en general apuntan a evaluar habilidades superiores como análisis y aplicación.															
		Las evaluaciones utilizadas en general me permiten demostrar lo que he aprendido.															
		La forma de evaluar me permite sentirme preparada/o para mi futuro laboral.															
	Organización de la evaluación	Los/as docentes establecen claramente las fechas de evaluación al inicio de trimestre.															
		Los/as docentes establecen con claridad la forma en que															

		evaluarán los aprendizajes durante el trimestre.														
		Los/as docentes transmiten claramente el estándar o pauta de evaluación que utilizarán para calificar a los/as estudiantes.														
	Retroalimentación	Los/as docentes retroalimentan de forma oportuna sobre los errores y aciertos de los/as estudiantes.														
		La retroalimentación entregada por los/as docentes es clara y relevante para mi aprendizaje.														

Observaciones y comentarios generales

Por favor realizar observaciones o comentarios sobre el instrumento en general y aspectos que le parezcan relevantes de mencionar (extensión, inclusión o exclusión de ítems, etc.).

Anexo N°4: Instrumentos de reclutamiento

Modelo correo de invitación a participar en grupo focal

Estimado/a (**nombre de estudiante**): junto con saludar y esperando se encuentre muy bien, le escribo para invitarle a participar en el estudio: “Prácticas Docentes en Psicología Advance de una Universidad Privada Chilena: la Perspectiva de los Estudiantes” cuyo objetivo es poder analizar las percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas docentes más utilizadas por los académicos de la carrera. Su participación será muy importante para poder recopilar información valiosa que permita comprender mejor los requerimientos formativos de nuestros estudiantes y así, en el futuro y de forma progresiva y sistemática, mejorar las prácticas docentes que se utilizan en la USS.

La invitación es para que pueda participar de un grupo focal que durará no más de dos horas en donde podrá comentar sobre diversos aspectos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se verifican en la Carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia.

La actividad se realizará en (**agregar lugar**) el día (**agregar fecha**) a las (**agregar hora**).

Le adjuntamos el consentimiento informado que será firmado ese día en donde se establece que su participación es totalmente voluntaria, que toda la información extraída de esta actividad será analizada de forma confidencial y no se utilizarán los nombres de los participantes en la investigación en el análisis de la información manteniendo así su anonimato.

Le agradecemos poder confirmar su asistencia.

Le saluda cordialmente

Nombre y firma

Modelo correo de invitación a participar en entrevista

Estimado/a (**nombre de estudiante**): junto con saludar y esperando se encuentre muy bien, le escribo para invitarle a participar en el estudio: “Prácticas Docentes en Psicología Advance de una Universidad Privada Chilena: la Perspectiva de los Estudiantes” cuyo objetivo es poder analizar las percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas docentes más utilizadas por los académicos de la carrera. Su participación será muy importante para poder recopilar información valiosa que permita comprender mejor los requerimientos formativos de nuestros estudiantes y así, en el futuro y de forma progresiva y sistemática, mejorar las prácticas docentes que se utilizan en la USS.

La invitación es para que pueda participar de una entrevista que durará no más de una hora y media en donde podrá comentar sobre diversos aspectos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se verifican en la Carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia.

La actividad se realizará en (**agregar lugar**) el día (**agregar fecha**) a las (**agregar hora**).

Le adjuntamos el consentimiento informado que será firmado ese día en donde se establece que su participación es totalmente voluntaria, que toda la información extraída de esta actividad será analizada de forma confidencial y no se utilizarán los nombres de los participantes en la investigación en el análisis de la información manteniendo así su anonimato.

Le agradecemos poder confirmar su asistencia.

Le saluda cordialmente

Nombre y firma

Anexo N°5: Consentimientos Informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO Aplicación de Encuesta Piloto

Nombre del estudio:	Prácticas Docentes en Psicología Advance de una Universidad Privada Chilena: la Perspectiva de los Estudiantes
Investigador Responsable:	Sergio Andrés Elliot Irigoín
Unidad Académica	Magister en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud Escuela Postgrado – Facultad Odontología Universidad San Sebastián

El propósito de este documento es ayudarle a tomar la decisión de participar o no, en una investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágale las preguntas que desee al/la persona a cargo.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera.

En esta ocasión, le invitamos a participar en el estudio contestando una encuesta en la que podrá emitir su opinión sobre una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas docentes de los profesores de la carrera (aproximadamente 30 minutos). Su participación permitirá validar esta encuesta, previo a su aplicación en los estudiantes que participarán en el estudio.

Su participación en la presente investigación se basa en:

- Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información valiosa para el logro de los objetivos de esta investigación.
- Su participación no constituirá un riesgo físico o moral para usted o para terceras personas.
- Su participación en esta investigación no le significará un costo monetario. No implicará ningún perjuicio para usted.
- Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación una vez que estos estén disponibles. Si gusta recibir estos resultados, lo puede solicitar al correo electrónico: estudiopracticasdcentes@gmail.com
- **Confidencialidad y anonimato:** la información obtenida se tratará de forma confidencial y se mantendrá el anonimato de quienes participen, es decir sus nombres no serán registrados en el análisis de la información. Su participación es para la validación del instrumento, por lo que sus respuestas no serán parte del análisis final de la investigación.
- **Voluntariedad:** su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime

conveniente. Si usted retira su consentimiento, la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS

Si tiene preguntas acerca de esta investigación o si requiere mayor información, puede contactar al Investigador Responsable de este estudio: Sergio Andrés Elliot Irigoin, al fono: +569 76972559, o enviar un correo electrónico a estudiopracticasdcentes@gmail.com.

Este proyecto ha sido aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad San Sebastián. Presidente: Dr. Bernardo Aguilera. Correo electrónico: cec@uss.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación científica, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/a a hacerlo.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que surja durante la investigación y que pueda tener importancia directa para mí.
- Estoy consciente que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
- Mi participación no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas, tampoco repercutirá en mis relaciones con la institución en que estudio.
- No habrá sanción alguna para mí en caso de no aceptar la invitación.
- En la aplicación de la presente encuesta no estará presente el investigador responsable ni ningún docente de la carrera lo que garantiza la protección de los datos personales de todos quienes contesten. No se solicita que se identifiquen al momento de contestar la encuesta por el mismo motivo.

Participante
Fecha:

Sergio Elliot Irigoin
Investigador/a responsable
Fecha:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aplicación de Encuesta

Nombre del estudio:	Prácticas Docentes en Psicología Advance de una Universidad Privada Chilena: la Perspectiva de los Estudiantes
Investigador Responsable:	Sergio Andrés Elliot Irigoín
Unidad Académica	Magister en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud Escuela Postgrado – Facultad Odontología Universidad San Sebastián

El propósito de este documento es ayudarle a tomar la decisión de participar o no, en una investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágale las preguntas que desee al/la persona a cargo.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera.

En esta ocasión, le invitamos a participar en el estudio contestando una encuesta en la que podrá emitir su opinión sobre una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas docentes de los profesores de la carrera (aproximadamente 30 minutos). Esta encuesta ha sido validada por un comité de expertos y por una aplicación piloto a estudiantes de Psicología Advance.

Su participación en la presente investigación se basa en:

- Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información valiosa para el logro de los objetivos de esta investigación y para implementar mejoras en la formación entregada en la carrera.
- Su participación no constituirá un riesgo físico o moral para usted o para terceras personas.
- Su participación en esta investigación no le significará un costo monetario. No implicará ningún perjuicio para usted.
- Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación una vez que estos estén disponibles. Si gusta recibir estos resultados, lo puede solicitar al correo electrónico: estudiopracticadocentes@gmail.com
- **Confidencialidad y anonimato:** la información obtenida se tratará de forma confidencial y se mantendrá el anonimato de quienes participen, es decir sus nombres no serán registrados en el análisis de la información. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en revistas y conferencias científicas, sin embargo, su nombre no será conocido.
- **Voluntariedad:** su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Si usted retira su consentimiento, la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS

Si tiene preguntas acerca de esta investigación o si requiere mayor información, puede contactar al Investigador Responsable de este estudio: Sergio Andrés Elliot Irigoin, al fono: +569 76972559, o enviar un correo electrónico a estudiopracticasdcentes@gmail.com.

Este proyecto ha sido aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad San Sebastián. Presidente: Dr. Bernardo Aguilera. Correo electrónico: cec@uss.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación científica, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/a a hacerlo.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que surja durante la investigación y que pueda tener importancia directa para mí.
- Estoy consciente que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
- Mi participación no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas, tampoco repercutirá en mis relaciones con la institución en que estudio.
- No habrá sanción alguna para mí en caso de no aceptar la invitación.
- En la aplicación de la presente encuesta no estará presente el investigador responsable ni ningún docente de la carrera lo que garantiza la protección de los datos personales de todos quienes contesten. No se solicita que se identifiquen al momento de contestar la encuesta por el mismo motivo.

Participante
Fecha:

Sergio Elliot Irigoin
Investigador/a responsable
Fecha:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Entrevista/Grupo Focal

Nombre del estudio:	Prácticas Docentes en Psicología Advance de una Universidad Privada Chilena: la Perspectiva de los Estudiantes
Investigador Responsable:	Sergio Andrés Elliot Irigoín
Unidad Académica	Magister en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud Escuela Postgrado – Facultad Odontología Universidad San Sebastián

El propósito de este documento es ayudarle a tomar la decisión de participar o no, en una investigación. Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágale las preguntas que desee al/la persona a cargo.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera.

En esta ocasión, le invitamos a participar en el estudio a través de una entrevista individual o grupo focal en donde podrá compartir sus percepciones de las prácticas docentes de sus profesores (entre 90 y 120 minutos).

Su participación en la presente investigación se basa en:

- Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información valiosa para el logro de los objetivos de esta investigación y para implementar mejoras en la formación entregada en la carrera.
- Su participación no constituirá un riesgo físico o moral para usted o para terceras personas.
- Su participación en esta investigación no le significará un costo monetario. No implicará ningún perjuicio para usted.
- Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación una vez que estos estén disponibles. Si gusta recibir estos resultados, lo puede solicitar al correo electrónico: estudiopracticasdcentes@gmail.com
- **Confidencialidad y anonimato:** la información obtenida se tratará de forma confidencial y se mantendrá el anonimato de quienes participen, es decir sus nombres no serán registrados en el análisis de la información. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en revistas y conferencias científicas, sin embargo, su nombre no será conocido.
- **Voluntariedad:** su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Si usted retira su consentimiento, la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS

Si tiene preguntas acerca de esta investigación o si requiere mayor información, puede

contactar al Investigador Responsable de este estudio: Sergio Andrés Elliot Irigoin, al fono: +569 76972559, o enviar un correo electrónico a estudiopracticasdcentes@gmail.com.

Este proyecto ha sido aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad San Sebastián. Presidente: Dr. Bernardo Aguilera. Correo electrónico: cec@uss.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación científica, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/a a hacerlo.
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que surja durante la investigación y que pueda tener importancia directa para mí.
- Estoy consciente que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
- Mi participación no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas, tampoco repercutirá en mis relaciones con la institución en que estudio.
- No habrá sanción alguna para mí en caso de no aceptar la invitación.
- En esta actividad (entrevista o grupo focal) no estará presente el investigador responsable ni ningún docente de la carrera lo que garantiza la protección de los datos personales de todos quienes contesten.
- Será grabado el audio de las entrevistas y grupos focales, pero solo con el fin de análisis de las mismas. Luego estas grabaciones serán destruidas. En esta grabación también se mantendrá una estricta confidencialidad para lo cual no se le solicitará que se identifique mientras se esté grabando. De este modo, ninguna respuesta podrá ser vinculada con ningún participante.

Participante
Fecha:

Sergio Elliot Irigoin
Investigador/a responsable
Fecha:

Anexo N°6: Rejilla de Análisis

La siguiente rejilla se utiliza para vincular los resultados principales del estudio con los conceptos centrales presentados en el marco teórico sobre prácticas docentes.

Dimensión	Resultados Principales	Conceptos Teóricos Relacionados
	-	-

Anexo N°7: Análisis Vinculación Percepciones Estudiantes y Teoría de Prácticas Docentes

A continuación, se presenta el detalle del análisis realizados utilizando la rejilla creada para este propósito:

Tabla I

Comparación de Resultados con Revisión Teórica Dimensión Interacción entre Docentes y Estudiantes

Dimensión	Resultados Principales	Conceptos Teóricos Relacionados
Interacción entre docentes y estudiantes	- Motivación: se relaciona con diversidad de metodologías y generar alta participación. - Clima del aula: se genera buen clima cuando hay respeto y confianza. - La participación aumenta cuando los contenidos se relacionan con la realidad y se trabaja en parejas o grupos. - Área de mejora: docentes puedan favorecer el compromiso de los estudiantes y demuestren un genuino interés en su aprendizaje.	- Importancia de la diversidad metodológica y la participación activa de los estudiantes (Biggs y Tang, 2011; CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010). - Importancia de vincular los contenidos con la vida real (Biggs, 2006 y CINDA, 2007). - Los adultos tienen una alta motivación para estudiar la que es importante mantener y alentar (Knowles, 2005). - Un buen clima se construye sobre la base del respeto y la confianza (Biggs y Tang, 2008 y Fry et al., 2008) - El trabajo en grupos y en parejas promueve un buen

	clima de clases y mejora el aprendizaje en tanto los estudiantes se ven enfrentados a distintas concepciones sobre el mismo contenido (Nugent, 2019).
--	---

Tabla II

Comparación de Resultados con Revisión Teórica Dimensión Aprendizaje Significativo

Dimensión	Resultados Principales	Conceptos Teóricos Relacionados
Aprendizaje Significativo	- Contextualización del aprendizaje: para los estudiantes es importante que los docentes puedan vincular contenidos con la vida real. - Metodología: prácticas que facilitan el aprendizaje son el uso de variedad de metodologías, el diálogo y el trabajo colaborativo. - Áreas de mejora: extender buenas prácticas a todos los docentes y apoyar el desarrollo de habilidades metacognitivas.	- La contextualización a los aprendizajes previos, la realidad cotidiana y el desempeño profesional facilitan el aprendizaje significativo (Biggs, 2006; González, 2010; Montenegro y González, 2013). - Principio de aprendizaje de adultos: los adultos necesitan saber por qué aprenderán algo y requieren vincularlo con su rol productivo en la sociedad (Knowles, 2005). - La variedad metodológica y su foco en la aplicación a

contextos reales mejoran el aprendizaje significativo (Biggs, 2006 y CINDA, 2007; Nugent et al., 2019).

Tabla III

Comparación de Resultados con Revisión Teórica Dimensión Organización del Curso

Dimensión	Resultados Principales	Conceptos Teóricos Relacionados
Organización del Curso	- La programación es clara y bien organizada lo que es valorado positivamente por los estudiantes. - Los contenidos están bien organizados, aunque en algunos casos se puede mejorar una estructuración en grados crecientes de complejidad. - Área de mejora: adecuar la carga de trabajo de la carrera.	- Los docentes deben organizar el curso, las reglas procedimentales, los contenidos y su estructuración jerárquica de modo de favorecer el aprendizaje (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008). - La estructura de la experiencia de aprendizaje debe estar claramente establecida y los contenidos ordenados de lo simple a lo complejo (Knowles, 2005).

Tabla IV

Comparación de Resultados con Revisión Teórica Dimensión Claridad
Presentación de los Contenidos

Dimensión	Resultados Principales	Conceptos Teóricos Relacionados
Claridad Presentación de los Contenidos	- Docentes dan buenas explicaciones, con buenos ejemplos y relacionándolas con la vida real. - Demuestran buen dominio de los contenidos de sus asignaturas. - Docentes se comunican utilizando un lenguaje adecuado. - Área de mejora: identificar contenidos más complejos y preparar mejores explicaciones.	- Un docente universitario debe ser capaz de comunicar y expresar adecuadamente sus ideas y el manejo de los contenidos tratados en clases, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales (Villarroel y Bruna, 2017).

Tabla V

Comparación de Resultados con Revisión Teórica Dimensión Prácticas de Evaluación de Aprendizaje

Dimensión	Resultados Principales	Conceptos Relacionados	Teóricos
Prácticas de Evaluación de Aprendizaje	- Las evaluaciones que exigen la aplicación de los contenidos son las más apreciadas por los estudiantes. - Existe una organización clara e información oportuna y clara de las evaluaciones. - Estudiantes valoran retroalimentaciones específicas en explicar aciertos y desaciertos y oportunas en el tiempo. - Área de mejora: disminuir evaluaciones que apunten a la memoria, mejorar pautas y rúbricas de corrección y procesos de retroalimentación por parte de todos los docentes.	- Una evaluación que exige aplicación y el uso de habilidades cognitivas de orden superior facilita un enfoque más profundo de aprendizaje por parte del estudiante (CINDA, 2014 y Ramsden, 2003) - La organización del proceso evaluativo es importante para que el estudiante pueda organizarse y tener la certeza que puede responder adecuadamente (CINDA, 2014). - Toda práctica de evaluación implica retroalimentar de forma inmediata a los estudiantes fortaleciendo el desarrollo de habilidades metacognitivas (CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010).	

Anexo N°8: Plan de Trabajo

Tesis Prácticas Docentes en Psicología Advance PAP - USS

