



UNIVERSIDAD  
DE LA SERENA  
CHILE



# Libro de actas **CODES 2020**

---

LA SERENA, 5 - 6 DICIEMBRE 2020

---

## INTRODUCCIÓN

La Universidad de La Serena (ULS) es una institución del Estado de Chile que se caracteriza por incentivar el diálogo, la interacción y el trabajo cooperativo entre sus académicos y sus pares que propenda a la generación de nuevos conocimientos. Esta producción de nuevos saberes es uno de los principios fundamentales de la universidad pública en Chile, y como Universidad de La Serena intentamos siempre contribuir con ello. Con la finalidad de potenciar la investigación en docencia en Educación Superior, y sobre la base de ella enfrentar los procesos y transformaciones dinámicas que experimenta la docencia universitaria a través del tiempo, la ULS, por medio de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado y la Vicerrectoría Académica, creó el Congreso en Educación Superior (CODES).

Este encuentro, cuya primera versión se llevó a cabo en el año 2019, tiene como propósito central compartir estas experiencias de investigación. En esa primera versión, participaron 25 instituciones de Educación Superior de todo el país y se presentaron más de cien contribuciones en las distintas temáticas que abordó el congreso.

El presente libro de resúmenes corresponde a la segunda versión del Congreso, el CODES 2020, cuya idea

fuerza fue “innovación en pre y postgrado para enfrentar los desafíos de la enseñanza y aprendizaje en modalidad remota”. Justamente, debido a las circunstancias sanitarias que está enfrentando el país y el mundo a causa de la pandemia por coronavirus SARS CoV-2, esta segunda versión del Congreso fue llevada a cabo en modalidad remota.

Además de la mencionada realización en modalidad remota, en la segunda versión de CODES, fueron introducidas algunas modificaciones como, por ejemplo, la incorporación de una fuerte reflexión sobre los principales retos y desafíos en docencia universitaria, provocados por la pandemia. Se destacaron, entre otras actividades, el diálogo sobre las estrategias de transformación digital que las instituciones universitarias tuvieron que implementar, ya sea entregando soportes técnicos y de conectividad para el trabajo académico remoto, así como también el desarrollo de las labores formativas inherentes tanto para estudiantes como para académicos y funcionarios no académicos.

Por otro lado, esta segunda versión de CODES contó con dos conferencias magistrales, una inaugural y una de clausura, de modo que los temas abordados en ellas pudieran contem-

plar todas las temáticas del congreso. Finalmente, CODES 2020 tomó en consideración que las universidades también imparten docencia a nivel de postgrado. En este sentido, dado que por la nueva Ley de Educación Superior (Ley 21.091) la docencia y resultados del proceso de formación se aplicarán transversalmente tanto a pregrado como a postgrado, CODES decidió fortalecer la presentación de investigaciones de docencia en esta área.

Con respecto a la formación de estudiantes, son variados los factores a tener en consideración. Es por ello que las temáticas que se abordaron en esta segunda versión del congreso fueron: interdisciplinariedad en la formación, sistemas de evaluación y seguimiento de procesos de aprendizaje, incorporación de TIC en el proceso formativo e innovación curricular.

Por último, se incluyó una temática muy importante que también es materia de investigación, a saber, la inclusión (discapacidad, género, interculturalidad y derechos humanos). Todos estos tópicos fueron abiertos a investigaciones desarrolladas tanto a nivel de pregrado como de postgrado.

En cuanto a las conferencias inaugurales, ellas estuvieron a cargo de la Dra. Leonor Armanet de la Universidad de Chile y del Dr. Miguel Nussbaum de la Pontificia Universidad Católica de Chile. A ellos expreso un sincero agradecimiento por compartir desinteresadamente su trabajo en el congreso.

Finalmente, deseo agradecer a todas las académicas y los académicos participantes, a los organizadores y a los profesionales por el magnífico trabajo realizado para llevar a cabo de manera remota la segunda versión de CODES 2020.

**Dr. Eduardo Notte Cuello**  
Vicerrector de Investigación y Postgrado ULS

## COMITÉ CIENTÍFICO / CODES 2020

Dr. (c) Carlos González Morales	Universidad de Playa Ancha
Dra. Laura Espinoza Pastén	Universidad de Los Lagos
Dra. Marcela Parraguez González	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Dra. Nina Hidalgo Farrán	Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Andrea Minte Münzenmayer	Universidad de Los Lagos
Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque	Universidad de Los Lagos
Dra. Ximena Vildósola Tibaud	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Dr. Jorge Miranda Ossandón	Universidad Católica de Temuco
Dra. Georgina García Escala	Universidad de La Serena
Dra. Paulina Meza Guzmán	Universidad de La Serena
Dr. Roberto Cabrales	Universidad de La Serena
Dr. Alex Ovalle Letelier	Universidad de La Serena
Dr. (c) Sebastián Araya Pizarro	Universidad de La Serena
Dra. Vilbett Briones Labarca	Universidad de La Serena
Dr. Héctor Cuevas Larenas	Universidad de La Serena
Dra. Adriana Benavides López	Universidad de La Serena
Dr. Alexander Alfonso Álvarez	Universidad de La Serena
Dr. Rodrigo Fuentealba Jara	Universidad San Sebastián

## COMITÉ ORGANIZADOR ULS / CODES 2020

Dr. Eduardo Notte Cuello	Presidente del Comité - Vicerrector de Investigación y Postgrado
Dra. Alejandra Torrejón Vergara	Vicerrectora Académica
Dra. Pamela Labra Godoy	Directora de Docencia
Dr. Cristian Ibáñez Gutiérrez	Director de Postgrados y Postítulos
Dr. Sergio Torres Flores	Director de Investigación y Desarrollo
Dra. Haylen Perines Véliz	Académica Instituto de Investigación Multidisciplinario en Ciencia y Tecnología
Mg. Cristian Blanco Alfaro	Jefe del Área General de Coordinación de Derechos y Deberes para la Formación Integral
Lic. Gerardo Galleguillos Villalobos	Encargado de Unidad Mejoramiento Docente
Mg. Diego Contreras Contreras	Coordinador CODES 2020
Lic. Aileen Castillo Trigo	Profesional de Apoyo VIPULS
Mg. Orlando Robles Palacios	Coordinador Oficina de Gestión de Proyectos y Emprendimiento

# Diagnóstico de las condiciones docentes para fortalecer los procesos evaluativos del aprendizaje de los estudiantes de la USEK

Juan Pablo Catalán Cueto<sup>1</sup>; Alejandro Pérez Carvajal<sup>2</sup>

1. Universidad SEK, Santiago, Chile, [juanpablo.catalan@usek.cl](mailto:juanpablo.catalan@usek.cl)

2. Universidad SEK, Santiago, Chile, [alejandro.perezcarvajal@usek.cl](mailto:alejandro.perezcarvajal@usek.cl)

## RESUMEN

La siguiente investigación aporta para la comprensión de una cultura evaluativa de los aprendizajes en la Universidad SEK, dada la falta de información sobre los procesos evaluativos que tienen las unidades académicas. Por lo cual, se plantea una interrogante principal ¿De que manera se implementa una cultura evaluativa de los aprendizajes al interior de las unidades de la Universidad SEK? El estudio es de carácter Mixto, con un Diseño Exploratorio Secuencial, con preponderancia Cualitativa. Los resultados nos permiten dar cuenta que los docentes requieren fortalecer los aspectos centrales de la Cultura Evaluativa para el aprendizaje en sus diversas dimensiones.

Palabras claves: evaluación educativa, evaluación curricular, política de desarrollo docente, competencias didácticas, liderazgo pedagógico.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Universidad SEK, a través de su Vicerrectoría Académica (VRAC) ha desarrollado numerosas iniciativas que buscan el fortalecimiento de los procesos formativos de pregrado.

En este marco institucional, el aseguramiento de la calidad de la docencia de pregrado es una tarea permanente y prioritaria, sin embargo en el área de la evaluación es donde se observa una inexistencia de información al interior de las unidades académicas para implementar una cultura evaluativa de los aprendizajes.

Por tanto, nos planteamos la siguiente interrogante: ¿De que manera se implementa una cultura evaluativa de los aprendizajes al interior de las unidades de la Universidad SEK, dado que la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en particular la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es foco de las preocupaciones y mejoras permanentes de la Universidad? (Ahumada, 2001).

## METODOLOGÍA

La metodología de investigación es de carácter Mixto, puesto que, a través de múltiples métodos se intenta alcanzar un análisis más completo del problema de estudio. El enfoque mixto representa un conjunto sistemático de datos teóricos y empíricos que se logran por medio de la recolección cualitativa y cuantitativa (Hernández, et al, 2010).

La Investigación plantea un objetivo general, a través del cuál se pueda: Diseñar la implementación de una cultura evaluativa de los aprendizajes de la USEK para fortalecer el logro de los resultados de aprendizaje señalados en los programas y planificaciones académicas de los ciclos formativos de las distintas carreras y programas de la universidad. Para los cual nos planteamos el siguiente objetivo específico:

- Identificar los criterios de evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la Educación Superior, con la finalidad de especificar un cuerpo documental como línea base para el desarrollo de una cultura evaluativa USEK.
- Caracterizar formatos de evaluación de los aprendizajes a partir de los distintos ciclos formativos para elaborar instrumentos base que permitan potenciar el logro de los resultados de aprendizajes, señalados en los programas y planificaciones académicas de las carreras y programas de la universidad.

El tipo de estudio es un Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con preponderancia cualitativa, que se estructura en las siguientes fases para su desarrollo y aplicabilidad:

- Recolección de datos cualitativos: a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas (Kvale, 2011; Gibbs, 2012) y focus group (Gibbs, 2012)
- Análisis cualitativos: análisis del contenido (Flick, 2012)
- Recolección de datos cuantitativos: a través de la aplicación de un Cuestionario de Evaluación de la Metodología docente y Evaluativa de los profesores universitarios (CEMEDEPU) (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011) validado por la Universidad de Valencia.
- Análisis cuantitativos: análisis del contenido de los datos del cuestionario (Canales, 2006)
- Interpretación del análisis completo: Triangulación, combinación de datos (Flick, 2012)

## RESULTADOS

Los principales resultados en una primera etapa de la fase de aplicación de instrumentos, señalan que el total de 210 docentes que respondieron la encuesta de los 462 existentes, 83 son hombres y 127 mujeres, la edad promedio se encuentra entre los 40 y 50 años, con una experiencia docente de alrededor de 10 años en Educación Superior y la mayoría, 142 profesores, tiene entre 0 y 5 años en la universidad, en su mayoría son docentes con un posgrado de magister. Siendo la facultad de educación y cultura, junto con la de ciencia de la salud donde se concentra el mayor grupo de docentes.

Los resultados señalan que en el cuerpo docente está empoderado en el modelo formativo, evidenciando una positiva percepción frente al enfoque centrado en el aprendizaje. Frente a la representatividad de la muestra es imperante poder contar desde la Dirección de Docencia con una política de Desarrollo Docente, la cual vele y monitoreo por las credenciales necesarias que debe contar cada docente para poder impartir la docencia de acuerdo a los estándares de calidad que existen actualmente en las políticas públicas de Educación Superior.

La gestión de aula se vuelve el punto crucial para poder develar la caja negra y evidenciar los procesos de aprendizaje efectivo, e ir reflexionando de las competencias que deben seguir potenciándose mediante un acompañamiento docente entre pares o bien por un proceso de autoevaluación del desempeño docente frente a su secuencia didáctica que desarrolle en cada uno de sus procesos de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos podemos señalar ciertas fortalezas y debilidades como parte de la discusión de las conclusiones, dando referencia a cinco ideas claves:

**Cultura Evaluativa para el aprendizaje:** es necesario ir consolidando ciertas prácticas docentes centradas en el estudiante, que puedan ir conduciendo de acuerdo a lo declarado en los marcos referenciales que conducen la Universidad USEK.

**Política de Desarrollo Docente:** la necesidad de establecer una política de perfeccionamiento docente; entregando diferentes instancia para potenciar las competencias pedagógicas como lo establece el modelo Pedagógico.

**Desarrollo de Competencias Didácticas:** la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propios para desenvolverse en el complejo acto didáctico que cruza el proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior.

**Acompañamiento Docente:** de acuerdo a la dimensión de las competencias pedagógicas que se evalúa en la dimensión III del instrumento, se concluye que es necesario hacer un seguimiento, monitoreo y acompañamiento de las competencias didácticas, pero no sólo en la declaración de éstas, si no que el proceso donde se desarrollan, la sala de clase.

**Liderazgo Pedagógico y Gestión Curricular:** finalmente podemos evidencia que debe existir la sincronía entre la gestión de aula y la gestión pedagógica y curricular que cruza en la gestión de cada una de las unidades que se encuentran al interior de la universidad.

## REFERENCIAS

Ahumada, P. (2001). **La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo**. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso (PUCV).

Canales, M. (2006). (Coord. – Editor). **Metodología de la Investigación Social**. Introducción a los oficios. Chile: LOM.

Flick, U. (2012) **Introducción a la Investigación Cualitativa**. España: Morata.

Förster, C. (2017). (Edt). **El poder de la Evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes**. Chile: Ediciones UC.

Gibbs, G. (2012). **El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa**. España: Morata.

Hernández, R. et al. (2010). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill.

Kvale, S. (2011) **Las entrevistas en Investigación Cualitativa**. España: Morata.



# Microlearning en la Plataforma MOODLE, utilizando la Actividad Lección con Clúster y Restricciones de Acceso

Ernesto Arce Pizarro

Universidad de La Serena, Chile, [earce@userena.cl](mailto:earce@userena.cl)

## RESUMEN

Durante el presente año la Unidad de Mejoramiento Docente está apoyando a los académicos de la Universidad de La Serena, con talleres focalizados en el uso de la plataforma MOODLE. Considerando las actividades y recursos de ésta, se estimó que la **actividad lección** cumple con el rol de entregar contenidos y realizar evaluaciones en una sola estructura. Lo anterior, es la base para aplicar la modalidad de aprendizaje conocido como **microlearning**, esto porque un contenido se puede fraccionar y principalmente porque favorece el autoaprendizaje del estudiante al trabajar de manera asincrónica en un entorno virtual.

**Descriptores:** MOODLE; microlearning; lección; clúster; evaluación.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Durante el presente año la Universidad de La Serena, debido a la contingencia nacional producto de la pandemia, tuvo que tomar acciones estratégicas con el fin de enfrentar exitosamente el año académico bajo una modalidad remota. Dentro de este contexto, la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD) planificó y puso en marcha una serie de acciones las cuales estaban dirigidas a entregar un soporte tecno-pedagógico, a la comunidad docente de la universidad. Dentro del marco de apoyo brindado, hubo un foco el cual tuvo una especial atención: la **plataforma MOODLE**, ya que constituye el componente tecnológico fundamental para desarrollar una docencia bajo modalidad remota. Considerando que los estudiantes tuvieron que trabajar de forma asincrónica, se estimó pertinente preparar talleres y asesorías respecto a cómo utilizar los recursos y actividades que ofrece la plataforma. Teniendo presente que la estructura de una asignatura, bajo modalidad virtual, considera tres momentos claves: la información (publicación de contenidos), la interacción (acciones a realizar en la plataforma) y la evaluación, se consideró que era relevante revisar en detalle el uso de la **actividad lección**, esto porque **combina la interacción y la evaluación** como un todo, y particularmente porque esta actividad permite fragmentar los contenidos de una asignatura en microcápsulas.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La **lección** (Lucila et al., 2017) es una actividad interactiva la cual considera un grupo de páginas tales como: **contenidos, preguntas, clúster e importación de preguntas**. Su principal característica es que su estructura permite aglutinar temáticas que los estudiantes deben revisar en la plataforma, momento conocido como entrega de información, y a su vez ir validando, por medio de preguntas su correcta asimilación. Un segundo ámbito tiene que ver con la navegación, esta actividad si bien tiene una estructura secuencial, el hecho de incorporar preguntas en el itinerario, permite establecer situaciones condicionadas. Si un estudiante responde incorrectamente una pregunta, se puede especificar que regrese al nivel o estado, en donde se abordó el tema que se evaluó o bien, si respondió acertadamente, continuar con la siguiente página (nivel) dentro de la lección. Un tercer aspecto en una lección, tiene relación con la fuente de las preguntas, en este caso un docente puede agregarlas en forma directa o bien desde el **banco de preguntas de la plataforma**. Este último punto, es relevante dado que la versión actual de MOODLE (versión 3.9,1) permite crear quince tipos de preguntas, y por tanto almacenarlas en el banco de preguntas, de donde se pueden importar. Un último aspecto, tiene que ver con el uso de **clúster**. Los clúster (Gleedads, 2020, 2m 27 seg) son bloques especiales de preguntas que se mostrarán de manera aleatoria, por ello los estudiantes al acceder a las preguntas de la lección, las recibirán en distinto orden según lo especifique el docente al momento de configurar los ajustes del módulo de la actividad.

La versión de MOODLE permite configurar el módulo especificando **restricciones de acceso** (UPM, 2020, 0 m 33 seg) respecto a qué condiciones deben ocurrir, para realizar las actividades de una lección. Lo señalado se efectúa en la opción **añadir restricción**, en donde se indica el tipo que se aplicará, esto es: por fecha, calificación, perfil de usuario o conjunto de restricciones.

El sentido que tiene el uso de la lección en la plataforma MOODLE, está vinculado a la aplicación de actividades de **autoaprendizaje**, basado en el principio conocido como **microlearning** (Salinas Ibáñez y Marín, 2014). La sugerencia que se ha hecho a los docentes, tanto en los talleres y asesorías, es que un determinado contenido puede fraccionarse en partes, en donde el estudiante tratará un aspecto específico lo cual facilitará su proceso de autoaprendizaje. La actividad lección **favorece la implementación de microlearning**, dado que se pueden generar lecciones, cada una con sus propias preguntas (evaluaciones), como también crear un **itinerario de aprendizaje** al configurar las distintas lecciones. Por ejemplo, al tener una lección1 y lección2, se puede especificar por restricción del tipo calificación, que la lección2 se puede realizar siempre que la lección1 esté aprobada. Ejemplos de lo comentado se pueden apreciar en (Bernardo, 2016) y (Godoy-Guzmán et al., 2019).

## CONCLUSIONES

Respecto al **microlearning**, la lección presenta una adecuada instancia para descomponer contenidos en partes (páginas), y por tanto especificar una **bitácora de autoaprendizaje**. Las restricciones entre las mismas lecciones, más las preguntas que se pueden incorporar, permitirán al estudiante ir avanzando según vaya cumpliendo con los resultados de aprendizaje definidos por el docente, en cada una de las lecciones del itinerario.

Para utilizar la actividad lección es necesario que el docente realice un **diagrama de flujo**, en donde esboce la bitácora de navegación que realizará el estudiante, al momento de efectuar la lección, esto permitirá establecer los diversos caminos que tendrá según las acciones que vaya efectuando el estudiante. En relación a las preguntas, la recomendación es **organizar categorías de preguntas** en el banco que tiene MOODLE, esto con objeto de tener un repositorio de consultas las cuales se pueden ir agregando y/o actualizando según sea el criterio del docente. Otro aspecto tiene que ver con el uso de clúster, el hecho de especificar que las preguntas estén en orden aleatorio, permite que los estudiantes no necesariamente respondan en una misma secuencia las preguntas, evitar posibles malas prácticas, esto es relevante si es que el docente desea registrar la evaluación en el libro de calificaciones en MOODLE.

La lección es una actividad individual, por tanto la plataforma efectúa un **registro** de las acciones realizadas, esto es un dato importante para el docente, ya que así podrá contar con la información individual del rendimiento de cada estudiante, así también el número de intentos que tuvo que efectuar para completar la lección.

## REFERENCIAS

Bernardo, D. (2016). **Informe breve Una Cápsula por semana: estrategia de Microlearning en una asignatura de Medicina**. In Rev. Fac. Med. UNNE (Vol. 1).

Gleedads. (2020, 20 de julio). **The Moodle Lesson Tool, Lecture #4 - Part 3: Branches Inside Clusters** [Archivo de Video]. YouTube. <https://n9.cl/alit>

Godoy-Guzmán, C., Osses, Martín, S., Leiva, G., y Jara-Rosales (2019). **Lección MOODLE de Anatomía e Histología de la Placenta Humana MOODLE Lesson of the Anatomy and Histology of the Human Placenta**. In Int. J. Morphol (Vol. 37, Issue 1).

Lucila, N., López, R., Ricardo, O., Cruz, A., Andrés, G., García, M., y Cirujano,

M. (2017). **Construcción de Procesos de Inferencia Mediante Lecciones En Moodle (Vol. 18)**. <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num2/art15/>

Salinas Ibáñez, J., y Marín, V. (2014). **Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional**. *Campus Virtuales*, 3(2), 46–61.

UPM. (2019, 23 de octubre). **MOODLE restricciones de acceso en recursos y actividades** [Archivo de Video]. YouTube. <https://n9.cl/g691z>

# Aplicación de los Objetos Virtuales de aprendizaje (OVA), en los cursos de Química General en período de pandemia

Ricardo Zamarreño Bastías

Universidad de La Serena, Departamento de Química, La Serena, Chile y Universidad Pedro de Valdivia, Escuela de Ingeniería, sede La Serena, Chile. [rzamarreno@upv.cl](mailto:rzamarreno@upv.cl)

## RESUMEN

Se aplicó los OVA, a dos cursos de Química, de la universidad Pedro de Valdivia y universidad de La Serena. Realizando una encuesta al inicio y finalizar los cursos para evaluar el uso del OVA, la satisfacción de los alumnos y se comparó los rendimientos de estos con las promociones 2018, 2019 con 2020.

Los resultados académicos de los cursos, se les aplicó, el t de student y el ANOVA, demostrando que el uso del OVA, tuvo un impacto positivo en el curso de la universidad Pedro de Valdivia, pero no en la universidad de La Serena. Los alumnos mencionaron que les ayudó a entender los contenidos tratados y en cierto grado reemplazó al profesor cuando tenían dudas.

**Palabras claves** 1; aplicación OVA. 2; Educación on line. 3; Evaluación on line. 4; Educación universitaria. 5: Educación y COVID19

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se concedió en el concurso interno de proyectos de la Universidad Pedro de Valdivia, para ser aplicado en el primer semestre del año 2020, originalmente en un concepto de actividades docentes tradicionales. Lamentablemente la presencia del COVID19 en nuestro país y los cambios obligados de impartir docencia en forma remota, cambiaron los objetivos y la metodología que inicialmente estaba planificada.

El uso de la tecnología es una importante herramienta en los procesos de enseñanza aprendizaje bajo la modalidad de clases online, por la presencia del corona virus. Una de las opciones para lograr mejorar las condiciones educativas es el modelo denominado Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido, (Technological, Pedagogical And Content Knowledge, TPACK), el cual promueve el uso de las herramientas tecnológicas, considerando los conocimientos pedagógicos y disciplinares (Salas-Rueda, 2018).

El uso de este enfoque pedagógico, por parte de los profesores, les facilita la entrega del conocimiento, ya que interactúan con dispositivos personales de los alumnos, dando énfasis a los contenidos tratados, según la especialidad o los intereses de los alumnos, permitiendo variar su estructura de presentación, así como los alumnos le permiten interactuar con sistemas tecnológicos adecuados a la docencia (Zamarreño, 2017).

Según Salazar-Villaruel, (2019), Los OVA, han generado cambios positivos en la enseñanza, disponibilidad y accesibilidad al conocimiento; a diferencia del modelo tradicional de aprendizaje, tienen como propósito ofrecer mecanismos más flexibles y de múltiple consulta para consolidar un contenido más amplio del conocimiento. Se pudo demostrar que la aplicación de los OVA, a alumnos de ingeniería, en el curso de cálculo diferencial, con la orientación del docente, lograron motiva a los estudiantes por aprender, potencia las habilidades matemáticas de interpretación, modelación de situaciones matemáticas y ejecución de procedimientos para dar solución a distintos problemas de cálculo diferencial.

Al considerar los antecedentes anteriores, el presente estudio se inserta en el uso combinado del concepto de TPACK y la Taxonomía de Bloom, en la cual se enfatizó el uso de la tecnología para el apoyo de la docencia, donde los alumnos pueden adquirir las habilidades de recordar, comprender y aplicar. Además de desarrollar el concepto de clase invertida, donde el alumno aumentará el trabajo extra aula, su interés por los temas tratados.

El objetivo del presente trabajo es "Diseñar, implementar y evaluar la eficacia de la estrategia pedagógica basada en el diseño y uso de OVA a través de una plataforma virtual Moodle, para mejorar la adquisición de competencias en la asignatura de Química en las carreras de Ingeniería".

## METODOLOGÍA

Este trabajo se circunscribe a un diseño cuasi experimental con control histórico. En consecuencia, se analizan y comparan los resultados académicos de ambas universidades, de los cursos del 2018, 2019 con el 2020, donde se aplicó los OVAS.

Se hizo un análisis estadístico de los cursos, determinando el promedio con las pruebas t de student y ANOVA.

Se determino el grado de aceptación y valoración de los estudiantes respecto al aporte del recurso tecnológico en la mejora del aprendizaje y el rendimiento a través de una encuesta, al iniciar y otra al finalizar el curso. Estas fueron diseñadas por los autores y validada usando el Método Delphi, donde participaron cuatro

profesionales, un psicólogo, un académico del área de Castellano, un académico del área de Química y un académico del área de ingeniería. La fiabilidad fue de 0.8 con Alfa de Cronbach.

## RESULTADOS

Los resultados más relevantes de la encuesta inicial, el 90% de los alumnos tiene acceso a un computador, el 95% tiene acceso a internet y lo usa diariamente, el 5% había tomado un curso online antes de la pandemia. El 85% le gusta aprender usando la tecnología y herramientas digitales.

En cuanto a la encuesta final el 83% uso los OVA en los procesos de enseñanza aprendizaje, mencionando que su principal aplicación fue la de resolver dudas con respecto a la materia.

El análisis estadísticas se presenta en el cuadro 1:

Cuadro 1. Análisis estadístico de los cursos en la universidad Pedro de Valdivia, (UPV) y La Serena, (ULS).

Cuadro 2. Calculo de ANOVA, para los cursos de ambas universidades.

Cuadro 3: Calculo del t de student, para ambos cursos.

Según los resultados en el cuadro 1, la distribución de los datos sigue una curva

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	Desviación estandar	Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	Desviación estandar
UPV2020	28	130,30	4,654	0,788	0,872	ULS2020	45	171,27	3,806	0,511	0,707
UPV2019	27	104,11	3,856	1,001	0,982	ULS2019	68	250,17	3,679	0,618	0,780
UPV2018	27	107,25	3,972	2,165	1,444	ULS2018	68	259,78	3,820	1,094	1,038

ANÁLISIS DE VARIANZA		UPV				
Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	10,266	2	5,133	3,915	0,024	3,112
Dentro de los grupos	103,590	79	1,311			
Total	113,856	81				

ANÁLISIS DE VARIANZA		ULS				
Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0,786	2	0,393	0,510	0,601	3,047
Dentro de los grupos	137,201	178	0,771			
Total	137,988	180				

	UPV2020	UPV2019	UPV2018
Tstudent		0,00142	0,02081

	ULS2020	ULS2019	ULS2018
Tstudent		0,19273	0,46816

normal. Estadísticamente observamos, que al aplicar los OVA en los alumnos de la universidad Pedro de Valdivia, tuvo un impacto positivo, comparado con las generaciones anteriores, aumentando el valor promedio de las notas, no así en la universidad de La Serena, ya que el valor promedio de las notas, prácticamente se mantuvo igual. Esto se ve reforzado por los valores que entrega el cuadro 2. Ya que, al analizar los resultados de los ANOVAS, vemos que el valor de F es mayor que el valor crítico de F en la UPV, indicando que se rechaza la hipótesis nula. En cambio, el valor de F en la ULS, es menor que el F crítico, indicando que no hubo un impacto significativo al usar los OVA.

Los resultados del cuadro 2, se reafirman con los valores mostrados en el cuadro 3, donde se calculó el t de student, para cada curso. El valor de este estadístico, fue dispar al comparar los cursos anteriores con el del 2020. En el caso de la UPV, el valor fue menor de 0.05. indicando que se rechaza nuevamente la hipótesis nula, en cambio el valor de la ULS fue de 0,1973 y 0,46816 indicando nuevamente que no hubo un impacto significativo en el uso de los OVA.

## CONCLUSIONES

La aplicación de los OVA, es una importante herramienta de aprendizaje, pero su aplicación integral se vio afectada por la pandemia del COVID19.

Los alumnos no estaban preparados para recibir clases on line, ya que no tenían la capacitación para usar programas educacionales.

Esta herramienta fue usada por los alumnos para reforzar los conceptos y resolver dudas que podían tener de la materia tratada.

La disparidad de resultados en la aplicación de los OVAS, se puede explicar, por



factores externos a los cursos y la realidad de cada universidad, un elemento que los diferencia y podría marcar la diferencia es que en la universidad de La Serena, se desarrollaron interrupciones de actividades académicas por parte de los alumnos por demandas sociales, académicas y la presencia de la pandemia, en cambio en la universidad Pedro de Valdivia no se produjeron interrupciones de las actividades académicas.

El proceso siguiente es poder conjugar los resultados estadísticos presentados con el análisis detallado de las encuestas realizadas.

## REFERENCIAS

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. Teachers College Record, 108 (6), 1017–1054.

Salas-Rueda, R.A. (2018). **Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas**. Perspectiva Educacional, 57 (2), 3-26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.689>

Salazar-Villarreal. M., Vallejo-Cabrera. F y Salazar-Villarreal. F. (2019). **Interpretación del hemograma automatizado a través de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA): Descripción de la experiencia**. Entramado, 15(2), 276-285. <https://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.5731>

Zamarreño, R. (2017). **Aumento en la mejora del aprendizaje por el uso de la pizarra interactiva en el curso de química general, para alumnos de ingeniería**. Avances en Ciencias e Ingeniería, 8 (4), 59-67.

# Aprendizaje autónomo en Educación Superior

Alejandra Hermosilla Torres<sup>1</sup>, Maite Otondo Briceño<sup>2</sup>

1. Universidad Técnica Federico Santa María, Chile. [alejandra.hermosilla.torres@gmail.com](mailto:alejandra.hermosilla.torres@gmail.com)

2. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

## RESUMEN

El objetivo de esta contribución es analizar una problemática en Pedagogía en Educación Superior. Se plantea que las habilidades de aprendizaje autónomo están descendidas en el estudiantado de la especialidad de Prevención de Riesgos y se realiza un estudio completo del problema con la finalidad de verificar si, efectivamente es una problemática, para diseñar un trabajo de intervención con metodologías que aporten en la mejora.

Con una metodología cuantitativa, a través de cuestionarios se recoge información respecto a motivación, estrategias de aprendizaje y autonomía.

Se detecta que un porcentaje importante de participantes declara tener bajo interés por aprender y por la asignatura que están cursando. Sus procesos de esfuerzo para lograr el éxito en la asignatura son bajos, aproximadamente la mitad de los y las participantes manifiesta que cree aprender con sus hábitos de estudio, reforzando lo visto en clases. En cuanto a lo relacionado con la valoración y las expectativas, las mayores frecuencias y porcentajes manifiestan que no se presenta material desafiante, ni realizan esfuerzos por entender las materias.

**Descriptor:** Aprendizaje; Autonomía; Estrategias de aprendizaje; Habilidad; Motivación.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación surge a partir del análisis para identificar un problema de Pedagogía en el contexto de Educación Superior, específicamente en una Universidad tradicional privada, que genera dificultades en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para analizar la problemática; se plantea la justificación, que incorpora las razones por las cuales es relevante investigar; los antecedentes contextuales, para situar y poner en el escenario en el que se desarrolla la problemática y finalmente los antecedentes bibliográficos que sustentan la comprensión del problema.

Por tanto, se plantea que la labor del docente juega un rol primordial en la estimulación efectiva, que permite al estudiantado utilizar las actividades de pensamiento adecuadas, por lo que el docente debe optar por métodos participativos, que permitan orientar las actividades de aprendizaje hacia el propósito de la asignatura y que aporte en la construcción de su propio conocimiento (Masías et al., 2019).

Ante lo cual es relevante, para tratar el problema en cuestión, entender en que consiste el aprendizaje autónomo, siendo éste el que le permite al estudiantado ser conductor de su aprendizaje (García et al., 2017), y ser capaz de identificar sus necesidades, además de acudir a fuentes de información para resolverlas.

Actualmente, es relevante el estudio del aprendizaje desde el punto de vista del estudiantado, ya que es él, quien asigna significado a la información que maneja y es quien decide qué y cómo aprende. Siendo importante determinar el tipo de participación que tengan en su propio aprendizaje (García et al., 2013, citado en Rossel et al., 2017).

Por tanto, la finalidad de este análisis es contribuir en mejorar procesos que desarrolla el estudiantado para encontrar significado de los contenidos que deben abordar en ciertas asignaturas, que deben ser asimilados y comprendidos para obtener resultados positivos y la aprobación de la asignatura, pero que, además, les permita entender y generar lazos de contenidos con las asignaturas posteriores.

## METODOLOGÍA

Se realizó un diagnóstico tipo cuantitativo, con el objetivo de aplicar e interpretar resultados obtenidos mediante dos cuestionarios de preguntas cerradas.

Con un total de 42 participantes de los cuales 20 son de sexo femenino y 22 masculino, todos cursando el tercer año de carrera. Se aplicaron dos instrumentos, uno de creación propia validado por expertos de la UCSC, que tiene como título, Cuestionario de Compromiso y Motivación de Aprendizaje Autónomo, que incorpora dimensiones como: Desafío Académico, Aprendizaje con Pares y Expectativas Alumno Docente.

Su objetivo general es Conocer el compromiso y la motivación del estudiantado con sus procesos de aprendizaje autónomo, generando propuestas que permitan intervenir y mejorar los resultados en la adquisición de conocimiento. Y como objetivos específicos: 1) Determinar si existen procesos de aprendizaje autónomo desarrollados por el estudiantado de la asignatura de Laboratorio de Higiene Industrial. 2) Determinar el tipo de compromiso e interés que tienen el estudiantado por la asignatura de Laboratorio de Higiene Industrial.

3) Determinar si existe motivación del estudiantado por la asignatura de Laboratorio de Higiene Industrial.

El segundo instrumento, es el Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje o también conocido como MSLQ (siglas en inglés), Versión traducida y validada en Chile que tiene como finalidad cuantificar la disposición motivacional y el uso de estrategias de aprendizaje, cognitivas como metacognitivas en estudiantados universitarios Pintrich, et al., 1991, (citado en Castillo et al., 2012).

Su objetivo general es Conocer el uso efectivo de estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas para el proceso de enseñanza - aprendizaje del estudiantado, generando propuestas y permitiendo intervenir y mejorar los resultados en la adquisición de conocimiento. Y sus objetivos específicos: 1) Determinar la valoración y metas intrínsecas y extrínsecas que tiene el estudiantado en la asignatura de Laboratorio de Higiene Industrial. 2) Determinar estrategias cognitivas y metacognitivas que presenta el estudiantado en la asignatura de Laboratorio de Higiene Industrial.

Los resultados de estos cuestionarios, fueron estudiados mediante un análisis estadístico descriptivo para cada una de las dimensiones en ambos instrumentos.

## RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos en frecuencias y porcentajes, hacen referencia a que la gran mayoría de las dimensiones planteadas por ambos instrumentos, no superan el 50% en tendencias positivas de aprobación, para temáticas relacionadas con el Interés por la Asignatura; aprender información y por profundizar con material anexo y pertinente a la asignatura.

Por su parte lo relacionado al Aprendizaje Autónomo, las frecuencias demuestran que solo algunas veces desarrollan proceso de aprendizaje personal; solo algunos cuentan Hábitos de Estudio pero que solo algunas veces destina horas del día a estudiar. Y finalmente, en relación a la persistencia del estudiantado, las frecuencias demuestran que casi siempre revisan temáticas anexas y busca la forma de entender o pide ayuda si es necesario.

En relación al Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo, las frecuencias demuestran que casi siempre desarrollan trabajo colaborativo y cooperativo con sus pares. Casi siempre su participación es activa y el profesorado motiva su participación.

Para las estrategias cognitivas y metacognitivas se extrae que la manera en

que desarrollan el estudio no es más que el repaso y repetición de apuntes. Sin embargo, se manifiesta dispersión en todas las tendencias, que no superan el 30%, cuando se habla de la organización de los momentos de estudio y en materias; pierden el enfoque de la clase y aunque lean sus materias, no entienden.

En cuanto a las estrategias de gestión de recursos, las subcategorías de tiempo y ambiente de estudio y la regulación del esfuerzo, los porcentajes se encuentran repartidos en las tendencias negativas que hablan de que no cuentan con lugares ni estrategias de estudio, además de que existe bajo interés o motivación por este proceso. Por el contrario, en las subcategorías de Aprendizaje entre Iguales y Búsqueda de Ayuda, se muestra una dispersión en las tendencias positivas, haciendo hincapié en que desarrollan intentos de explicar a otros, además de desarrollar trabajos con otros para complementar conocimiento. Destacando que también desarrollan procesos de búsqueda de ayuda para aprender.

## CONCLUSIONES

Ante estos antecedentes, se puede apreciar que los participantes efectivamente cuentan con bajos indicadores de aprendizaje autónomo, que está directamente relacionado con la autorregulación, con su compromiso y motivación por la cual desarrollar procesos de aprendizaje. Por lo tanto, con el presente estudio se demuestra que efectivamente es una problemática presente en el estudiantado y abre la posibilidad de generar intervención pedagógica que permitan mejorar las habilidades de aprendizaje autónomo.

## REFERENCIAS

Castillo, B., Adolfo, E., Abarca, S., y Macarena, P. (2012). **Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)**. Recuperado en <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1544>

García Espinoza, M., Ortiz Cárdenas, T., y Chávez Loo, M.D. (2017). **Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador**. Revista Cubana de Educación Superior, 36(3), 74-84. Recuperado en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142017000300007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300007)

Masías Arias, L. M., Pantoja Collantes, M. A., y Yupanqui Losno, Y. (2019). **Estrategias socio efectivas identificadas en los docentes de los cursos de**

**especialidad de la Escuela de Arquitectura en una universidad privada de Lima en el periodo 2018-II.** Recuperado en <http://146.20.92.109/handle/UTP/2126>

Rossel, M. S., Arteta, I. G., Valdez, B. B., y Ortega, Y. L. (2017). **Concepción del aprendizaje y desempeño académico en los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional del altiplano-puno.** Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA PUNO, 6(2), 144-152. Recuperado en <http://www.revistaepgunapuno.org/index.php/investigaciones/article/view/72/81>

Señoriño, O., Patat, M., Vilanova, S., y García, M. (2013). **Evaluación de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en alumnos de nivel secundario.** REVALUE: Revista de Evaluación Educativa, Vol.2(2), 129-145

# Aprendizaje colaborativo internacional en línea: una buena práctica para la internacionalización del currículo

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano<sup>1</sup>; Diana Paola Caro Fonseca<sup>2</sup>

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Colombia, [mcipagauta@uniminuto.edu](mailto:mcipagauta@uniminuto.edu)

2. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Colombia.

## RESUMEN

El aprendizaje colaborativo internacional en línea conocido como COIL por sus siglas en inglés, se ha convertido recientemente en una metodología que mediante el uso de las TIC y sin mudarse al extranjero, profesores y alumnos de dos o tres universidades comparten durante un tiempo dentro del periodo académico, haciendo gestión del conocimiento y realizando actividades colaborativas en línea. Así el COIL constituye además de una novedosa metodología que nació en la Universidad del Estado de Nueva York en el 2010, se convierte en una estrategia que aporta de manera significativa a la internacionalización de currículo. Adicionalmente la implementación de un COIL aporta a indicadores de movilidad entrante y saliente de profesores y alumnos, que en materia de procesos de acreditación de programas y de calidad inciden en el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Al finalizar el COIL, tanto profesores como alumnos se certifican o reciben insignias por su participación, lo cual suma para el caso de los profesores a producción intelectual y movilidad y para los alumnos como movilidad internacional, indicadores clave en estos procesos y en el fortalecimiento de competencias interculturales.

**Descriptor:** Competencias para la vida; Aprendizaje en línea; Tecnología de la comunicación; Tecnología de la información; Aprendizaje activo.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Se presenta la experiencia de nueve COIL desarrollados entre 2019 y 2020 con universidades de México, Perú, Ecuador y Argentina, en áreas relacionadas con las ciencias naturales, las ciencias humanas y sociales, educación, administración hotelera y contaduría. La formación previa de los profesores es clave para el diseño e implementación del proyecto, por lo cual se cuenta en todo momento con la asesoría y apoyo de pedagogos e internacionalistas. Si bien algunas universidades del extranjero no tienen la experiencia, UNIMINUTO ha proporcionado el acompañamiento de las nueve experiencias implementadas.

La bibliografía sobre COIL es reciente y son las mismas universidades que poco a poco se han dado a la tarea de sistematizar el trabajo que hacen los profesores. La idea original nació en la Universidad el Estado de Nueva York en 2010 y lentamente se fue introduciendo en Latinoamérica y más recientemente en Europa. En la actualidad con la contingencia de la pandemia se incrementó el número de COIL en las universidades que le apuestan a esta metodología para impactar en indicadores de movilidad entrante y saliente y el proceso de la internacionalización del currículo. Como dicen Avello y Duar (2016) "para responder a este reto, muchas instituciones educativas han adoptado nuevos entornos de aprendizaje que facilitan un aprendizaje flexible y continuo e incorporan la utilización de las herramientas de trabajo colaborativo en red" (p.272). Por eso el COIL se adapta a los retos impuestos por el COVID-19 al emplear la TIC como recurso para su diseño e implementación, desde los encuentros sincrónicos entre los profesores socios y el cargue de contenidos y recursos del propio proyecto. "Existe una prevalencia de criterios en torno a la consistencia y funcionalidad de la innovación educativa vinculada a las tecnologías de la era digital. Ello lleva a reconocer la utilidad y necesidad de empleo de las TIC para una práctica docente innovadora" (Aguar, Velásquez y Aguiar p.10).

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

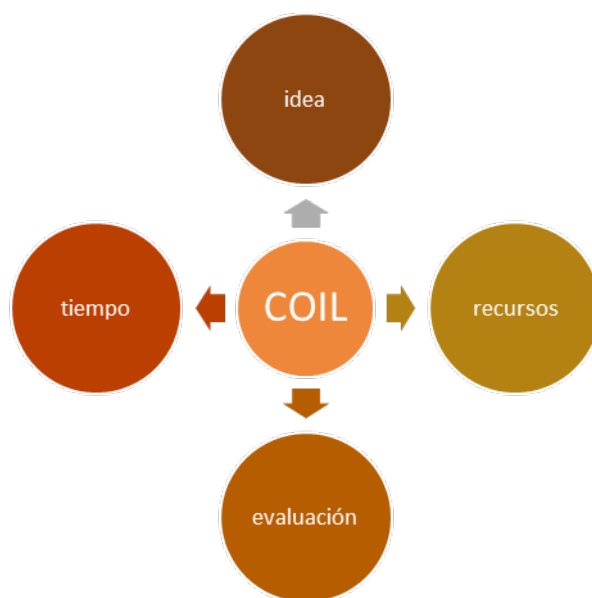


Figura 1. COIL: elementos básicos.



La experiencia se desarrolla por fases. La primera tiene que ver con la iniciativa que presente el profesor interesado, se trata de una idea, para esto las universidades tienen sus formatos definidos que se diligencian para presentar al posible socio. Se presentan los datos del profesor, del curso donde se va a llevar a cabo, el objetivo, la duración. En una segunda fase se busca el socio extranjero que desee hacer math con la idea, en esta fase hay que tener cuenta que lo que busca son contenidos similares, así que se da paso a la interdisciplinariedad. En una tercera fase se definen la plataforma y recursos a emplear, además del diseño instruccional de la actividad que incluye las actividades del icebraker y la intercultural. La cuarta fase tiene que ver con la implementación del COIL y su correspondiente evaluación por parte de profesores y estudiantes.

## CONCLUSIONES

Tanto para los profesores como para los alumnos, el participar de un COIL trae consigo los siguientes beneficios:

Alumnos:

- Alternativas de formación académica, flexibilidad en el acceso a otros estilos de aprendizaje.
- Mejora de las competencias digitales.
- Fortalecimiento del aprendizaje colaborativo en línea, que permite la interacción entre los estudiantes por ende la gestión del conocimiento en la era digital.
- Fomento de competencias interculturales (manejo de otros idiomas, habilidades de comunicación, trabajo colaborativo) mediante el uso y apropiación de la tecnología.
- Formación para trabajar en contexto global.
- El hecho de no tener que mudarse físicamente dentro o fuera del país de origen y haciendo un uso eficiente de la tecnología los costos se reducen a cero.
- Simplificación del proceso de movilidad estudiantil.
- Interés por viajar y estudiar en el exterior.
- Nuevas conexiones, por ende generación de lazos.

Profesores:

- Desarrollo profesional en un ambiente internacional.
- Incorporación de un método de enseñanza innovador.
- Adquisición de nuevos métodos de enseñanza virtual.

- Ampliación red de contactos internacionales.
- Fortalecimiento de las competencias digitales.
- Internacionalización del profesorado: publicaciones, ponencias, OVAS.
- Certificación como autor del diseño de un COIL.
- Intercambio cultural (segundo idioma).
- Creación de comunidades interdisciplinarias de práctica.

Ahora bien, con la experiencia en la realización de estos COIL se sugiere siempre el lema: “menos es más”, pues no se busca cantidad sino calidad en este clase de productos académicos, el tiempo de desarrollo entre cuatro y ocho semanas y plataformas de uso libre, así como los recursos digitales de fácil acceso que se vayan a emplear, son en definitiva lecciones aprendidas que deja la experiencia.

## REFERENCIAS

Aguiar, B., Velásque, R. y Aguiar, J. (21 de enero de 2019). **Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior**. Vol. 40 (Nº 2). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400208.html>

Avello, R. y Duart, J. (2016). **Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva**. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(1), 271-282. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>

Florida International University. (28 de abril de 2020). **Video explicativo de COIL**. [Video]. YouTube. Recuperado de <https://youtu.be/knwXeUBmIIE>

González, Y. y Manzano, O. (2015). **La internacionalización curricular desde las competencias de la responsabilidad social universitaria**. Libre Empresa, 12(2), 27-38. Recuperado de <https://doi.org/10.18041/libemp.2015.v12n2.24202>

# Aportes de la disciplina periodística a la adquisición de habilidades de innovación y aprendizaje en estudiantes

Arlyn Orellana McBride

Universidad de La Serena, Chile, [aeorellana@userena.cl](mailto:aeorellana@userena.cl)

## RESUMEN

Los estudiantes del siglo XXI necesitan las habilidades de pensamiento crítico, comunicación efectiva, creatividad y colaboración para triunfar como ciudadanos globales. Esta investigación realiza un análisis del aporte de la disciplina periodística a la adquisición de estas destrezas de innovación y aprendizaje. Mediante un estudio cualitativo fenomenológico, se dimensiona el alcance y los beneficios de una asignatura de Periodismo en los alumnos de una escuela secundaria de La Serena, Chile. Los resultados indican que la disciplina otorga las destrezas y conocimientos necesarios para lograr, principalmente, el desarrollo de la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la colaboración.

**Descriptor:** Educación, periodismo, pensamiento crítico, información y comunicación.

## INTRODUCCIÓN

La comunicación es lo más importante en la educación (Fermoso, 1985), ya que “no puede entenderse la tarea educativa sin una acción comunicativa” (Fontcuberta, 2001, pág. 141). Y entre las disciplinas que trabajan la comunicación está el periodismo; que interpreta la realidad social, mediante sus diversas técnicas de tratamiento y análisis de la información. La actividad periodística no es un mero traspaso de información, sino implica la construcción de una relación entre las partes implicadas (Fontcuberta, 2001). Al mismo tiempo, el periodismo es reconocido como un servicio a la ciudadanía (UNESCO, 2007), que favorece debates democráticos desde una perspectiva crítica y realizando una contribución sólida al desarrollo político, económico, social y cultural de las naciones.

De acuerdo al Partnership For 21st Century Learning -o P21- (2019), los jóvenes al egresar del colegio y comenzar su Educación Superior deberían tener interiorizadas 4 habilidades para poder triunfar en el siglo XXI: comunicación efectiva, pensamiento crítico, creatividad y colaboración. Estas destrezas ayu-

darían a los alumnos a desenvolverse de mejor manera en un posible ambiente laboral y profesional. Según el periodista y pedagogo Tony Wagner (2014), el periodismo es fundamental en la búsqueda de estas competencias, ya que en apoyo de la educación podrían ser la combinación perfecta para el éxito de la juventud.

El rol educativo del periodismo ha sido, y sigue siendo, abordado desde numerosos enfoques (Gómez, 2017; Montoya y Zuloaga, 2014), el aporte de esta profesión en la educación secundaria no es todavía suficientemente reconocido en Chile (De Vicenzi, 2014).

## METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación es analizar el aporte del periodismo y la comunicación social en la educación formal de estudiantes de enseñanza secundaria. El estudio se realiza con un enfoque cualitativo y con diseño fenomenológico. Para el desarrollo del estudio, como técnicas de recolección de datos se utilizan las observaciones participantes y entrevistas grupales. Estas técnicas son aplicadas a los alumnos de III y IV medio de las clases de Periodismo del Colegio Teresa Videla de González de La Serena (Chile). Las entrevistas que se aplicaron en esta investigación son de tipo semiestructuradas. Se iniciaron las sesiones de entrevistas grupales de los alumnos con preguntas abiertas sobre asuntos triviales para alcanzar el clima de confianza necesario para acceder a las verdaderas opiniones y visiones de la realidad de los estudiantes en etapa adolescente.

La selección de los estudiantes de la asignatura como muestra es por conveniencia y por criterio de acceso. Se establecieron categorías y conceptos relacionados con las habilidades estudiadas (ver cuadro 1). En la siguiente etapa se elaboraron matrices de datos clasificados en categorías (comunicación efectiva, pensamiento crítico, creatividad, colaboración). Para terminar, en la etapa de relativización se interpretaron los datos y se articularon con las categorías de las 4C's propuestas por P21.

**Cuadro 1. Guión de las entrevistas grupales**

Categoría de Análisis	Preguntas
Comunicación Efectiva	<p>¿Qué profesión les gustaría estudiar?</p> <p>¿Cuáles son sus expectativas de la universidad?</p> <p>¿Cómo se definen a ustedes mismos?</p> <p>¿Cuánto tiempo le dedican a estar en las redes sociales?</p> <p>¿En cuántos grupos de Whatsapp están? ¿Tienen un Whatsapp del curso?</p> <p>¿Qué tipo de fotografías suben a Instagram?</p> <p>¿Les gustaría ser famosos, como los influencer?</p> <p>¿Qué opinan de los Youtubers? ¿Alguno ha subido videos a Internet?</p> <p>¿Qué entienden por memes? ¿Alguien ha hecho memes? ¿Dónde encuentran los memes en internet? ¿Hay algún artista del meme en la clase?</p>
Creatividad	<p>¿Hay algún artista en la clase? ¿Qué arte hacen?</p> <p>¿A quién le interesa la literatura y escritura creativa?</p> <p>¿A alguien le gusta la fotografía? ¿Qué les llama la atención de ella?</p> <p>¿Qué habilidad artística tienen?</p> <p>¿Cómo ha sido la experiencia de hacer reportajes en la clase de periodismo?</p> <p>¿Se sienten creativos?</p> <p>¿Les gustaría seguir una carrera relacionada al arte?</p>
Pensamiento Crítico	<p>¿Qué opinan del periodismo en Chile?</p> <p>¿Qué productos periodísticos consumen?</p> <p>¿Hay algún área del periodismo que les interese?</p> <p>¿Qué expectativas tienen del taller de periodismo?</p> <p>¿Por qué eligieron el taller de periodismo?</p> <p>¿Cómo les ha aportado el taller de periodismo en la vida cotidiana?</p> <p>¿Creen que el taller los ha ayudado a comunicarse mejor? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué opinan del incendio en el Amazonas?</p> <p>¿Qué opinan sobre la sociedad chilena el día de hoy?</p> <p>¿Qué opinan sobre la calidad de la educación en Chile?</p> <p>¿Qué opinan sobre la reducción de horas de historia que propone le MINE-DUC?</p> <p>¿Qué opinan de los sueldos en Chile?</p> <p>¿Qué harían ustedes para frenar la sequía en la Región de Coquimbo?</p> <p>¿Qué solución proponen ustedes a la crisis de inmigración?</p> <p>¿Cómo podríamos frenar el calentamiento global?</p>

Categoría de Análisis	Preguntas
Colaboración	<p>¿Ustedes eligen a sus grupos de trabajos al inicio del año? ¿Cómo se sienten cuando trabajan en grupo?</p> <p>¿Les ha tocado trabajar con alguien con el que no se lleven bien o que conozcan poco? ¿Cómo lo han superado?</p> <p>¿Cómo se llevan con sus compañeros científicos?</p> <p>¿Qué han hecho ustedes en clase para los demás compañeros del colegio?</p> <p>¿Cómo se han sentido cuando entregan estos productos periodísticos a los demás compañeros?</p> <p>¿Cómo se llevan con los adultos?</p> <p>¿Quién ganó las alianzas este año? ¿Cómo fue la colaboración entre compañeros?</p>

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

Los estudiantes son capaces de articular ideas e información y comunicarlas de manera clara, respetuosa y efectiva a sus semejantes. Dominan la escucha activa y la capacidad de comprender los distintos puntos de vista de sus semejantes. Al reflexionar sobre los beneficios, los alumnos concuerdan que se sienten más preparados para comunicarse con otras personas y tienen mejor capacidad oratoria al exponer sus ideas frente a una audiencia. La comunicación efectiva es la habilidad que más se practica en la asignatura, debido a las constantes actividades en clase como disertaciones, elaboración de reportajes escritos y audiovisuales, redacción de boletines informativos mensuales y creación de discursos que fomentan la comunicación oral y escrita en distintos contextos informativos. El pensamiento crítico es la segunda habilidad más practicada en la asignatura, esto se debe al constante análisis de la actualidad y la lectura de diversos productos periodísticos de temáticas nacionales e internacionales. Este ejercicio de asimilación de material informativo permite reforzar las habilidades de razonamiento deductivo e inductivo, pensamiento sistemático, análisis y evaluación de evidencia, síntesis e interpretación de información, como también la reflexión personal sobre el proceso continuo de aprendizaje.

La colaboración es la tercera habilidad más practicada en la asignatura, según los estudiantes. Las constantes actividades grupales que se dan a lo largo de los semestres permiten consolidar las aptitudes propias de la colaboración. Los alumnos ejercitan la voluntad en el trabajo colaborativo y practican la responsabilidad de aportar esfuerzos personales en la concreción de metas en común. Por último está la creatividad, que es la habilidad que se practica con menor frecuencia en los alumnos de la asignatura. Si bien los estudiantes deben crear productos informativos constantemente que permiten darle espacio al trabajo

creativo, las condiciones propias que enmarcan al colegio y la formalidad del contexto educativo no permiten desarrollar actividades que involucren más innovación y creatividad. Aun así los alumnos declaran disfrutar las instancias en donde se les permite practicar la creatividad, incluso demuestran interés por aprender técnicas fotográficas, fílmicas y de edición de videos.

## CONCLUSIONES

El periodismo, como comunicación social, es una disciplina fundamental para el buen desarrollo de las sociedades, y es necesario considerar al periodismo como un apoyo a la educación formal de niños y jóvenes. Es primordial comprender a la educación como un proceso multidisciplinario, donde los periodistas asuman un rol de entrega de información y comunicación que acompaña y forma a las personas de las distintas sociedades del mundo a lo largo de todas las etapas de sus vidas. Se ha observado que el aprendizaje del periodismo en el aula contribuye al aprendizaje de las destrezas declaradas por el P21 como indispensables para desenvolverse de mejor manera en la sociedad del siglo XXI. La presente investigación nos permite concluir que, mediante actividades propias del periodismo, es posible fortalecer la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la colaboración. En cuanto a la creatividad, se observa la necesidad de trabajar más este aspecto, ya todavía no es desarrollado con profundidad por los estudiantes de los cursos estudiados.

## REFERENCIAS

De Vicenzi, P. (2014) **Educomunicación: Talleres de Periodismo Escolar en condiciones De vulnerabilidad**. [Memoria para optar al título de periodista. Universidad de Chile. No publicada].

Foncuberta, M. (2001). **Comunicación y educación: una relación necesaria**. Cuadernos de Información, (14), 140-147.

Fermoso, P. (1985). **Teoría de la educación**. Trillas.

Gómez, B. (2017). **La función educadora de la prensa como mass media en la era digital**. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 23 (1), 45-60.

Montoya, N.; Zuluaga, L. (2014) **Educar mientras se informa: una propuesta de resignificación de la prensa tradicional**. Signo y Pensamiento, 23 (64), 30-44.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2007).

**Plan modelo de estudios de periodismo.** UNESCO, CI.2007/WS/7.

Partnership For 21st Century Learning. (2019). **Framework for 21st Century Learning. Columbus: Battelle For Kids.** <https://www.battelleforkids.org/>

Taylor, S.; Bogdan, R. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.** Paidós.

Wagner, T. (2014). **The Global Achievement Gap.** Basic Books.



# Construcción de un instrumento para valorar prácticas de evaluación de docentes de Educación Superior

Juan Pablo Dreyse-Muñoz; Carolyn Sánchez-Pérez; Marcelo Palomino-Bastías;  
Rubén Vidal-Espinoza, [rvidale@gmail.com](mailto:rvidale@gmail.com)

Escuela de Educación Diferencial. Facultad de Educación.  
Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.

Trabajo producto de un Proyecto Interinstitucional (Fondos Internos 2019), denominado: Prácticas Evaluativas Desarrolladas por Docentes de Educación Superior en 2 Universidades de Chile dirigido por Juan P. Dreyse Muñoz y financiado por la Dirección de Proyectos y Pos Grado(DIPOS) de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue construir un instrumento para valorar las prácticas de evaluación de docentes de Educación Superior de forma válida y confiable. Se efectuó un estudio de tipo descriptivo (Survey) de corte transversal. Se estudió a 64 docentes de Educación Superior de dos universidades chilenas. Se construyó un cuestionario, se validó por constructo y la fiabilidad se verificó por Cronbach. Los resultados de validez muestran valores de Kaiser-Meyer-Olkin 0.78,  $X^2 = 1031.500$ . El Alpha de Cronbach mostró una alta capacidad de reproductibilidad ( $r = 0.97$ ). En conclusión, el instrumento elaborado es válido y confiable. Los resultados sugieren su uso y aplicación en docentes de Educación Superior para valorar las prácticas de evaluación.

**Palabras claves:** Instrumento, prácticas, evaluación, docentes, Educación Superior.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación, como tema, y como práctica, se ha convertido en un foco de atención para todos los involucrados en el campo de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Rueda-Beltrán y García-Salord, 2013), en este contexto es posible señalar la necesidad de ubicar, en el centro de la reflexión de los docentes, la posibilidad de introducir cambios en las concepciones y prácticas de evaluación en las IES, (Dreyse-Muñoz, Sánchez-Pérez, Palomino-Bastías y Vidal-Espinoza, 2019) y que a la vez ello alcance una mejor comprensión del aprendizaje de los estudiantes universitarios y a la vez, les brinden un acompañamiento que favorezcan los aprendizajes.

La evaluación no sólo debiera aproximar a los docentes con sus estudiantes, sino también propiciar la articulación de los colectivos de docentes y autoridades para el diseño y ejecución de acciones acordes a las necesidades de ellos (Dreyse, et al, 20. En el contexto de hacer de la evaluación un contexto propicio que ayude al estudiante a ser un aprendiz competente. Al respecto, Coll, Mauri y Rochera (2012) consideran que se debiera:

Plantear una práctica de la evaluación (en su diseño e implementación) que fomente la implicación y responsabilidad del alumno en el logro y mejora del propio aprendizaje. Ofrecer a los alumnos suficientes situaciones de evaluación para que les sea posible adquirir y utilizar la competencia de aprender a aprender de manera cada vez más autónoma. Plantear a los alumnos situaciones de evaluación que contemplen tanto momentos anteriores como posteriores a la evaluación propiamente dicha, con el fin de que puedan desempeñar la competencia de modo complejo tomando en consideración el conjunto de los elementos que configuran el uso efectivo de la misma. Proporcionar en cada uno de los momentos de la situación de evaluación oportunidades para compartir con los alumnos criterios de desarrollo de la competencia de aprender a aprender y promover actuaciones progresivamente más competentes (p. 23).

En este contexto, este trabajo se plantea la siguiente pregunta; ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que utilizan los docentes de Educación Superior para evaluar a sus estudiantes? Para dar respuesta a esta pregunta se establece el siguiente objetivo: determinar y describir las prácticas de evaluación de uso frecuente de los docentes de Educación Superior.

## METODOLOGÍA

Investigación realizada bajo el paradigma positivista, de orientación cuantitativa, de tipo y diseño no experimental, transversal-transeccional, survey (Bisquerra, 1989), sin la manipulación de las variables, con una sola medición en el tiempo de momento único (Cossio-Bolaño, 2015; Beltrán-Cabeza, 2017).

## POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de la investigación está constituida por todos los docentes-académicos de las carreras de pedagogía en Educación Diferencial, Fonoaudiología, Psicología y Educación General Básica de dos (2) universidades chilenas: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y Universidad Católica del Maule (UCM). La determinación específica del número de elementos a estudiar se calcula a un nivel de confianza de un 95% (1.96) con un margen de error muestral de un 5% (0.05). La muestra es de tipo probabilística, lo que indica que todos

los docentes-académicos de la población en estudio, tienen la misma probabilidad de formar parte de ella. Su selección se efectúa mediante procedimientos matemáticos y en esta ocasión se aplica una selección aleatoria. Cossio-Bolaño (2015) señala que este procedimiento garantiza que todas las unidades del estudio tienen la misma probabilidad de ser seleccionadas. Para tal efecto se utiliza una tabla de números aleatorios (al azar).

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica que se utiliza es la encuesta. Esta técnica, en cuanto a procedimiento, permite explorar y describir cuestiones subjetivas, así como también recabar información de un número considerable de personas (Cossio-Bolaño, 2015). El instrumento de recolección es un cuestionario de Escala (tipo) Likert, donde los docentes-académicos seleccionados especifican su nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración al elemento reactivo (preguntas) que se les presenta en el instrumento de recolección de datos (Bisquerra, 1989). La validez del instrumento (validez externa y validez interna) y confiabilidad se aplica un cálculo de Alfa de Cronbach. Del mismo modo se realiza un análisis factorial confirmatorio y un cálculo de coeficiente de correlación ítems test (Correlación Punto Biserial).

El Alpha de Cronbach mostró una alta capacidad de consistencia interna del cuestionario con altos valores de reproductibilidad ( $r = 0.97$ ). lo que establece un alto grado de consistencia interna. Respecto de los resultados de validez del instrumento muestran valores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.78,  $\chi^2 1031.500$ . Estos valores se acercan a 1, lo que estaría indicando que el instrumento es altamente válido.

El cálculo de coeficiente de correlación ítems test (Correlación Punto Biserial) permitió eliminar 4 ítems (bajo una correlación de 0,35) del instrumento original quedando el cuestionario en forma definitiva con 30 ítems en total distribuido en cinco dimensiones, como a continuación se indica: Práctica de Evaluación de Procesos (9 ítems), Práctica de Evaluación de Estrategias de Enseñanza (6 ítems), Práctica de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje (3 ítems), Prácticas de Evaluación de los Contenidos Curriculares (4 ítems) y Práctica de Valoración de los Procesos Evaluativos (8 ítems).

## EL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se construye un cuestionario, para cuantificar e indagar las variables del estudio, que se denominará "Cuestionario para indagar sobre la práctica evaluativa que permitan la atención a la diversidad en contextos de Educación Superior en

dos (2) universidades chilenas". El instrumento es aplicado a todos los docentes-académicos de la universidad comprometidas en el estudio y en las carreras señaladas. Su aplicación es el tradicional, papel y lápiz y contó con el tiempo requerido para aquello. Todos los docentes seleccionados firman un consentimiento informado que declara que ellos autorizan que la información entregada pueda ser divulgada. El tratamiento de la información es anónimo y de total confiabilidad.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de la información, se procede al análisis estadístico. Los datos se organizan a través de la construcción de matrices y se aplican estadígrafos. (Análisis de frecuencias, presentación de figuras y tablas con sus respectivos comentarios), se aplican medidas de tendencia central (mediana, promedios y porcentajes), análisis de medidas de dispersión (Desviación estándar y varianza). análisis factorial confirmatorio. Softwares para el análisis de datos paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SSPS).

## RESULTADOS

El propósito de la investigación, que dio origen al artículo, fue diseñar, construir y validar el contenido de un instrumento de medición para detectar la actitud que tienen los estudiantes sobre ocho aspectos de la práctica pedagógica que se desarrolla en diferentes instituciones educativas de Educación Superior. El impacto que genera el diseño y validación de esta prueba se refiere al aporte de una herramienta para evaluar la calidad del servicio educativo que se presta a la comunidad a través de la práctica pedagógica, y segundo aspecto del impacto, el avance en el desarrollo de instrumentos técnicos para evaluar la calidad en la formación de los futuros docentes que se licenciarán en docencia a través de los programas mencionados.

## CONCLUSIONES

En conclusión, el instrumento presentado es válido y confiable. Los resultados sugieren su uso y aplicación en IES para valorar práctica de evaluación de docentes de Educación Superior. Al respecto el instrumento presenta una alta validez y confiabilidad. Deja la posibilidad de realizar un estudio longitudinal para optimizar procesos de evaluación en estudiantes de IES.

## REFERENCIAS

Beltrán-Cabeza, M. (2017). **Manual de investigación cuantitativa**. Santiago, Chile: Colección Manuales UCSH

Bisquerra, R. (1989). **Métodos de investigación educativa: guía práctica**. Barcelona: Ediciones CEAC

Coll, Mauri y Rochera. (2012). **La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente**. *Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*. Recuperado de: <http://ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf>

Cossio-Bolaños, M.; Monné de la Peña, R.; Cornejo-Valderrama, C.; Lepe, N.; Vidal-Espinoza, R. y Ferreira de Arujo, P. (2013). **Construcción de un instrumento para medir el uso del conocimiento científico en alumnos de educación especial y psicopedagogía**. *Multiciencias*. Vol. 13. Núm. 1: 68-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90428348003>

Cossio - Bolaños, M. (2015). **Métodos de investigación cuantitativa en ciencias de la educación**. Talca – Chile: Universidad Católica del Maule.

Gómez-Campos, R.; Vidal-Espinoza, R.; Cornejo-Valderrama, C.; Pacheco-Carrillo, M.; Cossio-Bolaños, M. (2019). **Construcción de un instrumento para valorar la percepción de microempresarios sobre las habilidades comunicativas de jóvenes con discapacidad intelectual leve**. *Revista Siglo Cero* Vol. 50. N° 2. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20195023950>

Dreyse-Muñoz, J.P.; Sánchez-Pérez, C.; Palomino-Bastías, M. Vidal-Espinoza, R. (2019). **Prácticas evaluativas desarrolladas por docentes de Educación Superior en 3 universidades de Chile**. Proyecto semilla. Inédito, no publicado. Universidad Católica Silva Henríquez.

Rueda Beltrán, M.; García Salord, S. (2013). **La evaluación en el campo de la Educación Superior**. *Perfiles Educativos*. Vol.35. Recuperado de : [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000500002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500002)

**Nota:** Trabajo realizado en total acuerdo por sus integrantes, por tanto, no existen conflictos de intereses para su divulgación y publicación.

# Innovación, creación e implementación de Área General de Coordinación de Derechos y Deberes para la Formación Integral de la Universidad de La Serena (AGDDFI)

Cristián Blanco Alfaro, Alejandra Galleguillos Carrasco,  
Desirée López de Maturana y Marcos Elizondo Vega

Universidad de La Serena, Chile

## RESUMEN

Este documento presenta la creación e implementación del Área General de Coordinación de Derechos y Deberes para la Formación Integral de la Universidad de La Serena, que articula las áreas de Equidad de Género, Inclusión y Discapacidad, Interculturalidad y Derechos Humanos, dando cuenta de la experiencia de innovación de esta Área que hoy se traduce en sentidos, acciones y desafíos que promueven una comunidad más inclusiva.

**Descriptor:** Integración Educativa, Derechos Humanos, Igualdad de Derechos, , Diversidad, Discriminación.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La UNESCO (2005), define la inclusión como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. De allí, que abogar por una educación inclusiva sea una premisa fundamental, donde el actuar con equidad permite lograr la tan anhelada igualdad. Calvo (2009) al respecto señala: "La noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias propone estrategias para lograr la igualdad (Calvo, 2009, pág.14). Es en este contexto, que desde los años 90 en La Universidad de La Serena se ha venido realizando un trabajo constante a fin de ir visibilizando el respeto por la diversidad del ser humano, promoviendo una educación inclusiva que ha orientado diversos cursos de acción al interior de la Institución, traducándose en cuatro áreas con sus respectivos objetivos, donde:

- El objetivo del Área de Inclusión y Discapacidad es apoyar a los estudiantes con discapacidad de la Universidad para equiparar oportunidades (BCN, 2010),

disminuyendo las barreras hacia el aprendizaje y participación social, acompañando, a sus académicos para asumir el desafío del proceso educativo, contribuyendo así al cambio cultural de la región.

- El objetivo del Área de Equidad de Género apunta a promover el estudio y las buenas prácticas en materia de igualdad y género, así como a impulsar la transversalización de este enfoque en las distintas unidades, proyectos y programas que contribuyan a una sociedad más justa, libre e inclusiva.

- El objetivo del Área de Interculturalidad está orientado a la formación de la convivencia, la valoración, la integración y validación del otro, a través del mutuo reconocimiento y de la posibilidad de dialogar democráticamente; distinguiendo y aceptando las diferencias y multiplicidades como crecimiento y enriquecimiento mutuo.

- El objetivo del Área de Derechos Humanos es velar por el respeto de los derechos y deberes de todos los/as estudiantes de la Universidad, independiente de su sexo, género, situación de discapacidad, tendencia política, etnia, condición socioeconómica, entre otras, procurando un desarrollo óptimo dentro del proceso formativo y una adecuada integración universitaria.

Es así, que sobre la base de estos objetivos, diversas han sido las acciones realizadas, lo cual sin duda ha generado avances en inclusión, aunque también ha visibilizado nuevos desafíos, donde darles la institucionalidad a dichas áreas, ha sido una de las tareas más importantes.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### Creación del AGDDFI. Sentidos y orientaciones.

Considerando la necesidad institucional de organizar y optimizar las funciones de las áreas de Inclusión y Discapacidad, de Equidad de Género, de Interculturalidad y de Derechos Humanos, orientadas éstas a promover la inclusión de todos/as los/as estudiantes de la Universidad de La Serena, es que se crea el Área General de Coordinación de Derechos y Deberes para la Formación Integral, unidad dependiente de la Vicerrectoría Académica y que ha establecido sus ejes de acción sobre la base de cuatro grandes objetivos:

1. difundir, orientar y promover una cultura de la equidad; 2. resguardar los derechos y deberes de todos los/as estudiantes de la Universidad de La Serena respetando las características que los/as definen, procurando su inclusión como parte de la comunidad Universitaria; 3. articular el Área General con las Facultades, Departamentos, Unidades, Escuelas y/o Carreras, con el fin de pro-

mover al interior de estas, iniciativas de índole social y 4. transformarse en una instancia consultiva y de referencia a la hora de posicionar la inclusión social al interior de la Universidad y con la comunidad externa.

### Implementación del AGDDFI. Cursos de acción y Desafíos.

Buscando dar respuesta a sus objetivos, el AGDDFI ha centrado su curso de acción en:

a. realización de talleres, charlas, seminarios, conversatorios y otras instancias similares, comprendiendo que, si bien el foco principal está centrado en los/as estudiantes, para lograr una cultura basada en la inclusión y una educación centrada en los derechos, es relevante que cada uno de los actores educativos que forman parte de la Institución sean considerados. A lo anterior, se le suma además, la relevancia de incorporar a todo aquel actor social, como agrupaciones de y para personas con discapacidad, profesores y profesionales de otros niveles educativos, funcionarios públicos entre otros, que han mostrado interés en dichas iniciativas, pues la inclusión es un tema que nos compete a todos y todas. Es importante mencionar también, que se ha incentivado el trabajo colaborativo entre las diversas áreas.

b). desarrollo de iniciativas orientadas a entregar estrategias, herramientas y experiencias educativas a la comunidad universitaria que faciliten la permanencia de los/as estudiantes en el proceso formativo y su adecuada inclusión a la sociedad;

c). acompañamiento por medio de profesionales y tutores pares a todo aquel estudiante que solicite apoyo y/o orientación. Para lograr este fin, el/la estudiante voluntariamente puede acercarse al Área y solicitar apoyo, pudiendo esta ser específica ante una situación, o bien, un apoyo permanente;

d). alianzas estratégicas con las distintas unidades académicas y administrativas que forman parte de la Institución, y con aquellas instituciones externas, potenciando iniciativas conjuntas que vayan en beneficio de la comunidad universitaria y de la sociedad.

### Resultados del AGDDFI

a). Participación activa por parte de los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad en general en las iniciativas llevadas a cabo. Desde la creación del Área, se han contemplado hasta el mes de octubre la realización de más de 40 iniciativas, como charlas, seminarios, conversatorios, cursos, entre otros, logrando una adhesión que va entre 20 y 250 personas por iniciativa realizada. Ejemplo de lo anterior, es el curso de Inclusión y Discapacidad para académ-



nicos, el Taller de Lengua de Señas Chilenas para docentes, funcionarios, estudiantes y egresados, conversatorios en temas de interculturalidad, concurso Siento la Inclusión y los Seminarios de Género y Diversidad, entre otros.

b). Apoyo y orientación permanente a los estudiantes, destacándose los 22 estudiantes que forman parte permanente del Plan de Apoyo Integral del Área de Inclusión y Discapacidad.

c). Trabajo permanente y alianzas con carreras de pregrado de la institución.

d). Trabajo en conjunto con unidades administrativas de la Universidad, destacándose la Unidad de Mejoramiento Docente, La Oficina de Seguimiento de Egresados, el Centro de Atención de Denuncias, Prevención de acoso y Discriminación, etc.

e). Incorporación del Área General al trabajo desarrollado por organizaciones internas como la Red de Apoyo Estudiantil de la Universidad de La Serena y con organizaciones externas como la Oficina Regional de SENADIS, Servicio de Salud Coquimbo, la Red de Educación Superior Inclusiva de la Región de Coquimbo y la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad.

## CONCLUSIONES

La creación de AGDDFI, responde a una iniciativa de innovación que atiende las demandas sociales, políticas y culturales actuales promoviendo una comunidad más inclusiva.

.- El área podrá diseñar, implementar, y desarrollar iniciativas orientadas a entregar herramientas y experiencias ecoeducativas, a través del fortalecimiento de las redes de colaboración intra, inter y extra universitaria.

.- El sello del funcionamiento del Área es la coordinación y articulación tanto entre las áreas que la componen como con unidades, organismos, sectores de la sociedad civil y de la ULS.

.- Dado el contexto sanitario, uno de los grandes desafíos para el Área ha sido trasladar todas las actividades que antes se realizaban presencialmente a la modalidad remota, lo que ha significado una mayor cobertura, tanto de los actores educativos, como de la comunidad en general, lo que conlleva a seguir innovando en esta modalidad remota para llegar transversalmente a todos los/as involucrados.

El desafío hoy, es contribuir a una comunidad más justa e inclusiva, que avance en la disminución de las brechas sociales, permitiendo acceder a la información.

## REFERENCIAS

Biblioteca Congreso Nacional de Chile, BCN (2010). **Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.** Santiago: Chile.

Calvo, G. (2009). **Inclusión y formación de maestros en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación** vol.7, n.4, pp.78-94. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094005.pdf>

UNESCO. (2005). **Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad.** París: UNESCO.

# Docencia remota en contexto de emergencia. La mirada de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la ULS

Hugo Tapia Silva<sup>1</sup>, Mauricio González Arias<sup>2</sup>, Rodrigo Castillo Robledo<sup>3</sup>

1. Universidad Católica del Maule, [hgtapia@ucm.cl](mailto:hgtapia@ucm.cl)

2, 3. Universidad de La Serena

## RESUMEN

La docencia remota en contextos de emergencia ha supuesto importantes desafíos para la Educación Superior. El Centro de Apoyo a la Docencia de la Facultad de Humanidades (CADH) de la ULS encuestó estudiantes de la facultad identificando los aspectos complejos, los que fueron resueltos, las estrategias docentes más efectivas y los desafíos para el 2º semestre. La salud mental y la conexión a internet se identifican como aspectos complejos y destacan aquellas estrategias docentes que evidencian flexibilidad y empatía frente a las dificultades de los estudiantes.

**Descriptor:** Estudiante universitario, Aprendizaje en línea, Pandemia, Evaluación de la Educación, Humanidades.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad de La Serena, desde el primer semestre de 2020, ha debido implementar docencia remota. Esta situación está implicando un desafío para los académicos, para los estudiantes y para la gestión institución en general. Cuestiones como la docencia remota y sus características, las estrategias docentes, las dificultades para el aprendizaje, entre otros, han resultado temas relevantes que deben analizarse para efectuar los cambios pertinentes (Anderson, 2020).

Con el fin de mejorar la labor formadora durante la emergencia sanitaria, el Centro de Apoyo a la Docencia de la Facultad de Humanidades (CADH) se encuentra desarrollando un programa de acompañamiento a sus académicos y académicas. Este proceso no ha sido sencillo, pues la naturaleza incierta del proceso que se está viviendo ha supuesto dificultades importantes y emergentes (Williamson et al., 2020), especialmente a los/as estudiantes (Sun et al., 2020).

En este contexto, y con la intención de identificar los aspectos críticos de la docencia y mejorar la formación de cara a la continuidad del proceso de docen-

cia remota, el CADH desarrolló una investigación con el fin de responder a la pregunta ¿Cuáles son, a juicio de los estudiantes, los aspectos críticos, cuestiones resueltas, estrategias docentes efectivas y desafíos futuros vinculados a la docencia remota en contexto de emergencia?

## METODOLOGÍA

La investigación tuvo como objetivo caracterizar la percepción de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena respecto a la docencia remota en contexto de emergencia. La investigación responde a un enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo transeccional. De la población de estudiantes de la Facultad de Humanidades, respondieron 191 estudiantes, que responden a las siguientes características demográficas:

Cuadro 1. Porcentaje de respuestas según categorías de segundo orden y preguntas 1, 2 y 4.

Rango de edad	Promedio de edad	Número de mujeres	Número de hombres	Nivel Formativo
18 a 49 años	21,6 años	141 mujeres	50 hombres	1° a 5° año de formación

Fuente: Elaboración propia.

Para el levantamiento de la información, se empleó el cuestionario “Experiencia de estudiantes con docencia remota 1° sem 2020”. El instrumento contempla una sección demográfica y cuatro preguntas abiertas y se aplicó durante el mes de agosto de 2020, una vez finalizado el primer semestre. Para las preguntas 1, 2 y 4, en una primera etapa se analizó cada respuesta identificando veintiséis categorías de primer orden. Luego, se clasificó cada respuesta utilizando seis categorías de segundo orden: Participación, Uso y conocimientos tecnológicos, Recursos, Aprendizaje, Variables personales, y No especificado. En el caso de la pregunta 3, se realizó el mismo procedimiento, identificando en una primera instancia 22 categorías, para luego clasificar mediante 4 categorías de segundo orden: Docencia, Evaluación, Recursos y Ninguna. Finalmente, se analizó estadísticamente utilizando los softwares Excel y JAMOVI (The Jamovi project, 2020).

## RESULTADOS

Según lo reportado, lo que más complicó a los/as estudiantes durante el primer semestre de docencia remota fueron aspectos personales, entre los que se encuentra la salud mental, sobrecarga, falta de espacios para el estudio en sus hogares, entre otros. En segundo lugar, les complicó la falta de acceso a recursos

para el aprendizaje, principalmente material de estudio y clases grabadas por los profesores. A su vez, parte de los problemas que pudieron solucionar fueron las situaciones personales (aunque con una frecuencia menor) seguido de la participación en clases. Entre los desafíos para el segundo semestre, destacan los relacionados con la calidad de los aprendizajes y las situaciones personales. El acceso a equipamiento y los conocimientos vinculados al uso de la tecnología fueron señalados con la menor frecuencia en todas las categorías.

Respecto a la pregunta sobre estrategias docentes efectivas (pregunta 3), la frecuencia total de respuestas fue menor a las preguntas restantes. La categoría con la mayor frecuencia es la de aspectos relacionados con la docencia; en cambio, los relacionados con la evaluación, los recursos para el aprendizaje, y ninguna estrategia fue efectiva, alcanzaron bajas frecuencias relativas. Entre las estrategias docentes destacan aquellas que fomentan la participación de los estudiantes en las clases presenciales y, especialmente, la empatía o la concreción de vínculos positivos con sus estudiantes.

Frente a los desafíos para el segundo semestre, destacan las preocupaciones por las estrategias docentes y la conexión a internet para acceder a las clases y recursos.

**Cuadro 1. Porcentaje de respuestas según categorías de segundo orden y preguntas 1, 2 y 4.**

	ASPECTOS COMPLEJOS	ASPECTOS RESUELTOS	DESAFÍOS 2º SEMESTRE
Participación	14,1%	19,2%	13,7%
Tecnología	1,2%	3,9%	2,3%
Recursos	24,8%	12,9%	15,0%
Aprendizaje	17,6%	14,9%	31,0%
Personales	39,8%	35,3%	28,8%
No especificado	2,5%	13,7%	9,2%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, al realizar comparaciones según sexo, edad, carrera y nivel de estudio, no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las cuatro preguntas, excepto para los desafíos del segundo semestre según el año de la carrera, en que los/as estudiantes de tercero y más años ponen énfasis en la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje y los/as alumnos/as de segundo año ponen énfasis en el acceso a recursos para el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados, podemos mencionar las siguientes conclusiones generales.

- Las variables personales (problemas de salud mental, sobrecarga de trabajo, entre otras) son relevantes para el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes de la Facultad. Sobre un 55% de las menciones están referidas a este aspecto. Por tanto, es necesario tomar acciones para evitar sus repercusiones.
- La falta de acceso a los recursos para el aprendizaje significó en el primer semestre una dificultad importante para los/as estudiantes. Si bien se reconocen esfuerzos, es probable que aún permanezcan estos problemas en algunos estudiantes. Es especialmente relevante la mención a los problemas de conexión a internet, que representa un 16% del total de menciones.
- Los/as estudiantes reconocen que hubo profesores/as que desarrollaron estrategias vinculadas a la docencia que incidieron positivamente en sus aprendizajes. Se destaca especialmente cuando los/as profesoras reconocen las dificultades que presentan los estudiantes y demuestran empatía. Este aspecto resulta relevante pues una buena gestión permitiría aumentar la participación de los estudiantes en las clases remotas. Complementariamente, abordar los desafíos que presenta la docencia es una preocupación relevante para los estudiantes.
- Los/as estudiantes que se encuentran en el primero o segundo año de formación expresan una menor preocupación por el proceso de aprendizaje, posiblemente a causa de su menor experiencia universitaria, que quienes se encuentran en años posteriores.

## REFERENCIAS

Anderson, J. (2020). **The coronavirus pandemic is reshaping education**. Recuperado 17 de septiembre, 2020 desde <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>

Sun, L., Tang, Y., y Zuo, W. (2020). **Coronavirus pushes education online**. *Nature Materials*, 19(6), 687-687. <https://www.nature.com/articles/s41563-020-0678-8>

The Jamovi project (2020). **jamovi. (Version 1.2) [Computer Software]**. Recu-

# El podcast, una estrategia para innovar en la enseñanza

Yasna Patricia Ferrada Montecinos

Universidad Adventista, Chillán, Chile, [yasnaferrada@unach.cl](mailto:yasnaferrada@unach.cl)

## RESUMEN

Estudiantes de cuarto año de Pedagogía en lengua castellana y comunicación, con el apoyo de la docente de la asignatura de "Comunicación radial y televisiva", elaboraron diferentes podcast literarios con el objetivo de aprender estrategias didácticas con tecnología que les permitieran acercar a sus futuros estudiantes a la literatura, desarrollando competencias TIC y generando instancias inclusivas de aprendizaje, promoviendo el lenguaje oral y la escucha activa como líneas bases del aprendizaje. La exploración en informática educativa permitirá conocer verdaderas potencialidades del uso de Podcast en educación.

**Descriptor:** Lenguaje hablado; enseñanza multimedia; tecnología educacional; radio educativa; material didáctico.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Dentro del vientre materno y por nueve meses, el feto puede escuchar los latidos de su madre, sus fluidos, la conversación y la música que proviene del exterior. Es el sentido inicial y la forma que tiene de conocer ese nuevo mundo al que pronto llegará. "Escuchar es una de las primeras cosas que hacemos. Incluso antes de respirar" (Krulwich, s.f), y sin embargo durante el tiempo en que se desarrolla la educación formal, se le otorga mayor trascendencia a la escritura y la lectura, postergando un poco la oralidad.

La enseñanza de la lengua castellana y de la literatura se ha basado en la potenciación del uso de la lengua escrita, ya que de esta manera se mejora la escritura y redacción. "La lengua oral ha sido tradicionalmente la gran olvidada dentro de la práctica escolar, entre otras cosas, porque posee ciertas características que hacen de ella un contenido difícil" (Ribas, 2011). Quizá por ello, las mediciones estandarizadas tanto nacionales como SIMCE o internacionales como PISA han advertido carencias en el desarrollo de la expresión oral. Las habilidades blandas, tan necesarias para el siglo XXI, no son correctamente abordadas en la educación formal. Un estudio chileno de la Universidad Católica Silva Henríquez, hace hincapié en que:

el desarrollo progresivo de la expresión oral demandada por el currículo

vigente, reclama instalar un diseño pedagógico, que facilite un encargo de mayor trascendencia... En este sentido, un reto para la consecución de las aspiraciones curriculares, lo impone la disposición del propio profesor por emprender acciones centradas en desarrollar y mejorar su actuación, internalizando que concretar en las aulas el desarrollo de la oralidad, se favorece con la integración pedagógica de las TIC, como vía para superar las contradicciones de la escuela (Guzmán-Munita, 2014).

Con ello, se vuelve una necesidad incorporar estrategias didácticas que incorporen el uso de la expresión oral y en este caso el Podcast puede ser una herramienta innovadora y efectiva para este proceso.

Por causa de la pandemia, las unidades educativas volcaron sus clases a la virtualidad, lo que dejó de manifiesto la brecha tanto de acceso a la tecnología como pedagógica.

“La educación en línea responde a una lógica pedagógica específica: requiere de un diseño de secuencias que el aprendiz pueda explorar de manera autónoma para acceder a los contenidos (lecturas, videos breves, vínculos a sitios web), y que la interacción sea el modo para construir el conocimiento de forma conjunta (tutorías, seminarios de discusión, participación en foros, resolución conjunta de problemas). Esto se aleja bastante del simplestreaming de un profesor leyendo una presentación con diapositivas por 90 minutos”, señala Natalia Ávila, académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica en entrevista publicada en Diario la Tercera (Sepúlveda, 2020).

Lo anterior, deja de manifiesto la relevancia de desarrollar objetos de aprendizaje creativos, ingeniosos y asertivos en la propuesta pedagógica.

El podcast es una grabación de audio, editada a modo de programa radial, que puede tener diversos usos. Su creación no es compleja, requiere de un equipo grabador de audio (computador, celular o grabadora digital) y un software para edición, de los cuales existe una gran variedad desde gratuitos a pago. Las posibilidades que ofrece este formato han masificado su uso en ámbitos pedagógicos, culturales, de información y entretenimiento.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia surgió en el contexto de la asignatura “comunicación radial y televisiva” (segundo semestre de IV año) de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Adventista de Chile. Los estudiantes y la docente participaron en un Proyecto de Vinculación con el Medio, que les per-



mitió desarrollar estrategias pedagógicas con uso de tecnología, aportar a la comunidad en la que están insertos, vincular a los estudiantes con sus futuros centros de práctica e innovar en docencia durante la pandemia.

Durante la asignatura los estudiantes universitarios aprendieron a grabar, editar y publicar podcast, empleando software gratuito como Audacity. El manejo de esta herramienta se convirtió en una oportunidad para generar contenidos que pudieran incorporarse a una radio online de la carrera. Se invitó a establecimientos educacionales de la zona a proponer temas, relacionados con el currículum priorizado. Tres establecimientos enviaron una lista de temas que requerían para trabajar con sus estudiantes. De esta forma, los universitarios debían generar una guía didáctica en función de los contenidos, elaborar un guión literario y técnico y además, grabar y editar los podcasts. Cada recurso pedagógico tenía una duración de entre 2 a 5 minutos.

Posteriormente, los productos se entregaron a los colegios participantes, quienes los distribuyeron a sus estudiantes, a través de correo electrónico, WhatsApp o sitio web.

## CONCLUSIONES

La experiencia está siendo estudiada por el equipo ejecutor, liderado por la docente a cargo de la asignatura, como una exploración en informática educativa, mediante la cual se analizan las potencialidades del podcast, tanto en su eficacia en la motivación del aprendizaje, el logro de habilidades orales y la promoción de la escucha activa como hábito de estudio y otros aspectos. Se efectuó un focus group inicial a los estudiantes universitarios en torno al desarrollo de competencias TIC, percepciones y expectativas con el proyecto, opiniones que se contrastarán con un nuevo focus group de cierre de la experiencia. Asimismo, se incorporó una entrevista semiestructurada para docentes de los establecimientos educacionales participantes, para indagar las potencialidades del uso del podcast como estrategia didáctica y su eficacia para promover el lenguaje oral y la escucha activa como líneas bases del aprendizaje.

## REFERENCIAS

Guzmán-Munita, M. (2014). **Los desafíos de la enseñanza de la comunicación oral en las aulas escolares chilenas**. VARONA, núm. 59, julio-diciembre, 2014, pp. 36-40, Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba.

Krulwich, R. (s.f). **Radiolab. Considere sus oídos**. Recuperado el 29 octubre

2020, en: [www. Wnycstudios.org/ podcasts/radiolab/consider-your-ears](http://www.Wnycstudios.org/podcasts/radiolab/consider-your-ears)

Ribas, T. (2011). **Evaluar en el área de Lengua y Literatura.** En U. Ruiz (Coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, 10, II, 61-65. Barcelona: Graó.

Sepúlveda, P. (02 abril 2020). **Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos?**. LaTercera. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/educacion-en-linea-en-cuarentena-como-ser-mas-que-un-docente-que-lee-diapositivas-y-entusiasmar-a-los-alumnos/46DEDZB5JVHKBEENXDWGPT76II/>

# Desarrollo de la Comprensión Lectora en Inglés para alumnos universitarios

Elvis Campos Palacios

Universidad de La Serena, Chile. [ecampos@userena.cl](mailto:ecampos@userena.cl)

## RESUMEN

En los años recientes se ha trabajado profusamente en mejorar los niveles de aprendizaje del idioma inglés en el sistema de educación chileno, pero a pesar de los esfuerzos, aún prevalecen carencias como es el insuficiente uso de estrategias de comprensión lectora de textos. El objetivo de esta experiencia fue identificar las estrategias de lectura de textos escritos en lengua inglesa que utilizan los estudiantes de tercer nivel de las carreras de formación inicial de profesores para el ciclo básico y su importancia y eficacia en el acceso a la información que se pone a su alcance. Se trabajó en modalidad remota a través de recursos digitales diversos.

**Descriptor:** Lectura, Comprensión, Estrategias, Inglés, Recursos digitales

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

En Chile, los escolares y estudiantes universitarios muestran un bajo nivel de comprensión lectora, tal como se desprende de las mediciones nacionales e internacionales aplicadas a partir del año 2000 (PISA, Pirls, Simce). En ellas se observaban importantes deficiencias en los alumnos de enseñanza básica, media e incluso universitaria respecto de, por ejemplo, la comprensión. De acuerdo a Isabel Solé (1998), el proceso de comprensión lectora que cada persona realiza depende del texto que tenga delante y de cuestiones propias del lector, tales como el conocimiento previo, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia dicha lectura. La comprensión de lectura que hace el sujeto en una lengua extranjera determina, en primer lugar, el nivel de apropiación de conceptos correspondientes a determinada disciplina al tiempo que se aprende la lengua extranjera, posibilita la enseñanza contextualizada, motiva a encontrar el sentido e importancia al aprendizaje de una segunda lengua, también permite aprender estrategias para comprender los textos de acuerdo a la naturaleza de los mismos.

Los buenos lectores son a la vez eficientes y efectivos. Son efectivos en construir un significado que pueden asimilar o acomodar, el cual conlleva algún ni-

vel acuerdo con el significado original del autor. Son eficientes al usar el menor esfuerzo posible para lograr esa efectividad. (Solé, 1975)

En esta experiencia se abordó el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de segundo nivel de tres carreras de la formación inicial de profesores. Considerando el contexto de Pandemia a causa del Covid -19, se trabajó en modalidad remota, utilizando las plataformas Moodle y Classroom, Microsoft Word, presentaciones PowerPoint y Formularios de Google.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### **Etapa 1: Indagación en torno al concepto “estrategias de comprensión lectora”.**

Se pidió a los estudiantes hacer una reflexión en torno al significado de “estrategias de comprensión lectora”, recibiendo alrededor de 100 textos de aproximadamente 400 palabras de extensión. Del análisis de estos textos se desprende que el 75% de los estudiantes puede mencionar en qué consisten, el 50% puede describir por qué son útiles, el 41% puede indicar cómo se usan y el 8% menciona cuando usarlas.

Complementariamente, se aplicó el cuestionario Estrategias de Lectura en Lengua Inglesa, para verificar las estrategias de lectura que los estudiantes usan para leer textos en idioma inglés. El cuestionario suministró a los estudiantes un listado de 13 estrategias y debían señalar cuales usaban al momento de leer un texto en inglés. Las cinco estrategias que marcaron como más utilizadas fueron:

1. Búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario.
2. Uso de los encabezados o títulos y de los dibujos para predecir el posible contenido del texto.
3. Relectura de las partes del texto que no comprende.
4. Subrayado de información importante en el texto.
5. Cambiar la velocidad de lectura de acuerdo a la dificultad del texto.

### **Las cinco estrategias menos utilizadas**

1. Elaboración de organizadores gráficos o mapas mentales acerca del texto.
2. Uso de palabras nuevas en oraciones.

3. Escritura de resúmenes acerca del texto con sus propias palabras.
4. Monitoreo del grado de comprensión de la información.
5. Lectura rápida del texto para conocer la idea general (skimming).

## **Etapa 2: Desarrollo de curso y enseñanza explícita de estrategias de lectura**

Durante el desarrollo del curso junto con trabajar en la lectura de textos diversos se enseñaron y practicaron tres tipos de estrategias de lectura: 1. de prelectura, 2. durante la lectura y 3. después de la lectura. La metodología de clases que se siguió consistió en presentar dos o más estrategias de lectura al inicio de cada lección, el profesor explicó el objetivo de esas estrategias y en algunos casos se modeló su uso. Posteriormente se practicó la estrategia realizando la lectura efectiva del texto seleccionado. Se realizó la etapa de responder preguntas de comprensión de la información y finalmente se hizo un proceso de reflexión sobre las estrategias realizadas. Al comienzo la clase fue muy controlada y guiada por el profesor para gradualmente ir transfiriendo la responsabilidad de llevar a cabo el proceso lector a los alumnos. La primera parte del desarrollo de la clase se hizo en tiempo sincrónico, permitiendo al alumno hacer consultas, aclarar procedimientos, compartir ideas o conceptos ya adquiridos, compartir experiencias y conocimientos previos. La sección de lectura efectiva, respuesta a preguntas de comprensión y reflexión post lectura se hizo en tiempo asincrónico para permitir al estudiante tener un espacio personal sin la presión del tiempo para realizar la reflexión.

## **Etapa 3: Resultado y análisis**

Una vez finalizado el curso, con el fin de recolectar datos sobre las percepciones de los estudiantes, se realizó un grupo focal y se aplicó nuevamente el Cuestionario de Estrategias de Lectura en Lengua Inglesa.

El análisis del grupo focal arrojó los siguientes resultados:

1. Los alumnos no recuerdan haber realizado un trabajo en comprensión lectora en la educación primaria y secundaria. Si lo hicieron fue de manera incipiente y parcial. Tampoco han debido leer sistemáticamente textos en inglés en la universidad.
2. Los estudiantes tenían algunas nociones de estrategias de comprensión lectora antes del curso.
3. El curso les entregó formación en comprensión lectora a través de distintas estrategias, lo cual lo consideran muy importante en su formación. Pueden

distinguir los tres tipos de estrategias, antes, durante y después de la lectura.

4. El 100% de los estudiantes recomendaría el curso de comprensión lectora.

Respecto del cuestionario aplicado posterior al curso se observa que se mantuvieron las 3 primeras estrategias más usadas y se modificaron las dos siguientes. Una estrategia pasó de la categoría de menos usadas a la categoría de más usadas:

1. Búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario.
2. Uso de los encabezados o títulos y de los dibujos para predecir el posible contenido del texto.
3. Relectura de las partes del texto que no comprende.
4. Uso de los conocimientos previos o información previa del tema.
5. Lectura rápida del texto para conocer la idea general (skimming).

## CONCLUSIONES

La enseñanza explícita de estrategias de lectura permite que los estudiantes se apropien de ellas y las utilicen de manera natural y eficiente en lecturas de textos en idioma inglés. Estos conocimientos procedimentales pueden ser transferidos a otras áreas del currículo donde esté involucrada la lectura. Una lectura eficiente permite que los estudiantes afiancen sus habilidades y desarrollen el gusto por la lectura favoreciendo su formación, su rol como estudiantes activos, que saben por qué leen, ponen en práctica sus conocimientos previos y buscan respuestas a sus expectativas e interrogantes.

## REFERENCIAS

Calero, A. (2017). **Comprensión lectora: Estrategias que desarrollan lectores autoregulados**. España: Comprensión-lectora.org.

Duffy, G. (2009). **Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies**. Guilford Press.

Solé, I. (1975). **Estrategias de lectura**. Graó.

# La coevaluación como elemento de mejora de los aprendizajes. Una experiencia en Educación Superior

Laura Cañadas<sup>1</sup>, Félix Enrique Lobo de Diego<sup>2</sup>

1. Universidad Autónoma de Madrid, España, [laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es)

2. Universidad de Valladolid, España.

## RESUMEN

Se presenta una experiencia de coevaluación desarrollada en dos universidades españolas con 142 estudiantes de 3 asignaturas. Se realizaron 2 procesos de coevaluación con cada grupo. Se comenzó con la explicación y realización de la tarea a evaluar, después se desarrollaron las coevaluaciones a partir de los criterios de evaluación establecidos, y se revisaron estas por parte de la persona evaluada dando una retroalimentación general del docente al final. Esta experiencia muestra un doble aprendizaje al coevaluar el trabajo de un igual, aunque con dificultades para generar un intercambio fluido por su desarrollo online y supone una mayor carga docente.

**Descriptor:** Evaluación; Coevaluación; Formación Inicial; Feedback.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La evaluación en el contexto universitario debe ser un proceso que contribuya a la mejora del aprendizaje del alumnado, y no únicamente busque otorgarles una calificación al finalizar el proceso formativo. Entre las posibles estrategias a implementar para conseguir este objetivo, nos encontramos con el empleo de procesos que impliquen al alumnado en su propia evaluación (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). En este sentido, la coevaluación o evaluación entre pares, permite participar al alumnado evaluando el trabajo de sus compañeros o compañeras. Para ello uno de los pares actuará como evaluador, emitiendo feedback sobre el trabajo de otra persona, que será el evaluado. La investigación ha mostrado que estos procesos mejoran los procesos de regulación del aprendizaje, permitiendo al alumnado ser consciente de qué está haciendo correctamente y qué aspectos debe mejorar, y cómo debe hacerlo (Panadero, Jonsson y Botella, 2017). Además, la evaluación es más efectiva cuando el feedback es empleado para mejorar activamente los aprendizajes de los estudiantes (Boud, 2010). Por ello, este tipo de prácticas deben ser fomentadas en la formación universitaria.

Por lo anteriormente mencionado, presentamos una experiencia de coevaluación o evaluación entre pares a través de plataformas digitales. Esta experiencia fue desarrollada en dos universidades españolas: Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad de Valladolid (UVa). Concretamente, se han llevado a cabo en tres asignaturas en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD-UAM) y en el Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria (UAM+UVa). Dos de las asignaturas son de 6 ECTS y la otra de 9 ECTS. Se contó con un total de 142 estudiantes, concretamente 41 de CCAFYD y 101 del Doble Grado. Se han desarrollado un total de 6 procesos de coevaluación, 2 con cada grupo implicado en esta experiencia.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En la experiencia, concretamente, el alumnado debía realizar una tarea de enseñanza y aprendizaje que debía subir a la plataforma Moodle y tras su entrega en formato Taller debía realizar una coevaluación de la tarea que había entregado otro compañero o compañera. Las fases seguidas en esta experiencia han sido:

1. Programación en la plataforma Moodle de un taller indicando qué se debía realizar en la tarea de evaluación, así como los criterios de evaluación que se emplearían para su valoración
2. Presentación de la tarea a realizar al alumnado en clase, y posterior realización de forma autónoma de la tarea por parte de las y los estudiantes.
3. Incorporación de la tarea a Moodle y asignación aleatoria de coevaluaciones a través de la plataforma.
4. Realización de la coevaluación por parte del alumnado teniendo como referencia los criterios de evaluación previamente establecidos
5. Cierre del taller, recepción de la coevaluación a través de la plataforma y comentar en clase con los compañeros y compañeras la evaluación realizada
6. Realización de un cuestionario de reflexión sobre la evaluación realizada y la recibida
7. Retroalimentación del docente sobre la evaluación realizada a las tareas de los compañeros y compañeras.

Los resultados presentados son aquellos derivados de la experiencia de los docentes implicados en relación con: (a) utilidad de esta práctica en un contex-



to de docencia universitaria semipresencial para mejorar los aprendizajes del alumnado y; (b) la carga docente que supone la gestión y organización de estas prácticas.

(a) Utilidad de la práctica para mejorar el aprendizaje del alumnado:

- a. Las experiencias llevadas a cabo hasta ahora muestran un doble aprendizaje al coevaluar el trabajo de un compañero o compañera. Por una parte, al revisar el trabajo del otro se aprecian aspectos que no se habían tenido en cuenta en la tarea propia y por otra parte, el feedback recibido sobre la propia tarea ayuda a replantearse o configurar nuevas posibilidades de respuesta en esa tarea.
- b. El hecho de desarrollar las coevaluaciones a través de docencia online dificulta discusiones ricas entre el alumnado evaluado y el evaluador. No permite al profesorado realizar un seguimiento in situ de la información que se están dando y no puede intervenir para dar información que incluso ayude a mejorar aún más lo realizado.

(b) Carga docente derivada de la gestión y organización de estas prácticas:

- a. La organización previa del taller (redacción previa de la tarea de evaluación que debe preparar el alumnado con detalle, establecimiento de los criterios de evaluación, creación y organización de la tarea en la plataforma y el posterior proceso de asignación de coevaluaciones) junto con la posterior revisión de la información proporcionada por el alumnado en sus coevaluaciones, aumenta la carga docente. Sin embargo, aunque la carga docente se vea aumentada en un primer momento, posteriormente las tareas de calificación de la asignatura relacionadas con estas tareas se ven notablemente mejoradas, lo que facilita el proceso de evaluación.

## CONCLUSIONES

Tras la implementación de la experiencia aquí presentada, consideramos necesario seguir implementando procesos de estas características que permitan mejorar el aprendizaje del alumnado con la ayuda de sus iguales. Tras esta experiencia consideramos fundamental hacer explícito al alumnado la utilidad de estos procesos para la mejora de los aprendizajes de las asignaturas, de manera que sean conscientes de la necesidad de aportar información relevante sobre las evidencias que se están evaluando, así como establecer procesos formativos para que el alumnado aprenda cómo dar ese feedback.

## REFERENCIAS

Boud, D., y Associates (2010). **Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education**. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

López-Pastor, V.M., y Sicilia Camacho, A. (2017). **Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future**. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

Panadero, E., Jonsson, A., y Botella, J. (2017). **"Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses"** *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

# Tacna y Piura: Ciudades para la gente. Experiencias de un aprendizaje colaborativo en la carrera de Arquitectura.

Elizabeth Abanto Sánchez<sup>1</sup>, Stella Schroeder<sup>2</sup>

1. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Perú. [eabantos@unjbg.edu.pe](mailto:eabantos@unjbg.edu.pe)

2. Universidad de Piura, Perú.

## RESUMEN

El proyecto de intercambio de experiencias académicas "Clase Espejo, Tacna y Piura: Ciudades para la Gente", corresponde a una iniciativa entre la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, de Tacna y la Universidad de Piura, con las carreras de Arquitectura, en la asignatura de Urbanismo del Tercer Año. Se estructuró en dos sesiones con exposiciones teóricas y un taller utilizando una pizarra digital, que facilitó la interacción simultánea de estudiantes y profesores. El trabajo colaborativo tuvo como resultado la elaboración de una infografía colectiva, que permitió a los estudiantes compartir experiencias y analizar las similitudes y particularidades de las dos ciudades en cuatro dimensiones -vitales, seguras, saludables y sostenibles-.

**Descriptor:** Aprendizaje activo, Educación a distancia, Enseñanza superior, Intercambio de estudiantes, Arquitectura

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

El impacto causado por la pandemia COVID-19 ha brindado una ventana de oportunidad para la integración de formatos de interacción digital en el campo del intercambio académico (Schwarz et al., 2020). Esta situación global, propició desde la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, Perú el desarrollo del recurso académico, plataforma compartida "Clase Espejo", con la Universidad de Piura, Perú, en las carreras de Arquitectura de tercer y cuarto año, basado en experiencias similares en otras universidades. Dos escuelas con un enfoque constructivista, que intercambian conocimientos y experiencias, mediante un trabajo de aprendizaje colaborativo, que se enriquece con la interacción social y cultural (Santoianni, 2006).

El aprendizaje basado en proyectos colaborativos desarrollado, puede definirse, de una manera muy genérica, como una metodología didáctica que organiza el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la elaboración de proyectos de forma colaborativa en grupos de estudiantes (Thomas, 2000; Gûlbahar et al., 2006). Basados en la aportación de Dillembourg (1999), entendemos que

un proceso de aprendizaje puede considerarse colaborativo cuando un grupo de estudiantes se dedican de forma coordinada, durante un tiempo, a resolver juntos un problema o realizar una actividad. Por lo tanto, la colaboración entre alumnos debe ser el resultado de la existencia de objetivos grupales que superen la dimensión individual, y que permita a los miembros de un grupo entender la tarea de la misma forma, en un proceso de co-responsabilización mutua entre los miembros (Lou et al., 2004), a través de una interacción educativa que ponga en evidencia la estructura de actividad dialógica propias del trabajo de colaborativos (Polman, 2004), generando un producto resultado de la contribución de todos los miembros del equipo.

La clase, tiene por objetivos fortalecer el aprendizaje colaborativo, a través del debate y exposición de ideas entre estudiantes de ambas universidades, utilizando una plataforma digital compartida de manera sincrónica, así como también, actualizar contenidos y competencias del curso, para dar respuestas acertadas a los constantes desafíos en las ciudades.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto colaborativo "Clase Espejo", Tacna y Piura: Ciudades para la Gente. Vitales, Seguras, Saludables y Sostenibles, se desarrolló en dos etapas. En la primera etapa, se realizaron todas las coordinaciones entre los docentes de ambas universidades, concerniente al diseño y puesta en marcha de ambas sesiones. Se definieron contenidos, metodologías y material para estudiantes y docentes. En la segunda etapa, se desarrollaron las dos sesiones programadas para la clase espejo. En la primera sesión, se dio la exposición de los contenidos programados, así como la entrega del material soporte del trabajo de taller -un texto y un documental-. en la segunda sesión, el desarrollo del taller, utilizando la herramienta pizarra digital "Mural", que permitió la interacción simultánea de estudiantes y profesores. La herramienta, proporciona pizarrones virtuales compartidos donde los equipos pueden explorar visualmente desafíos complejos, facilitar métodos de pensamiento de diseño y organizar procesos ágiles en cualquier dispositivo (Figura 1).

Como resultado, una infografía colectiva, realizada por equipos mixtos de estudiantes, que analizaron las similitudes y particularidades de las ciudades de Tacna y Piura en cuatro dimensiones -vitales, seguras, saludables y sostenibles-, mostrando el desarrollo cognitivo alcanzado a partir de unos conocimientos de partida, la metodología puesta en práctica, los debates y los procesos de toma de decisión conjunta, obteniendo una visión de cómo queremos nuestras ciudades, y finalmente exponiendo sus propuestas (Figura 2).

Figura 1: Interacción simultánea de estudiantes y profesores en la pizarra digital "Mural".  
Fuente: Elaboración propia.

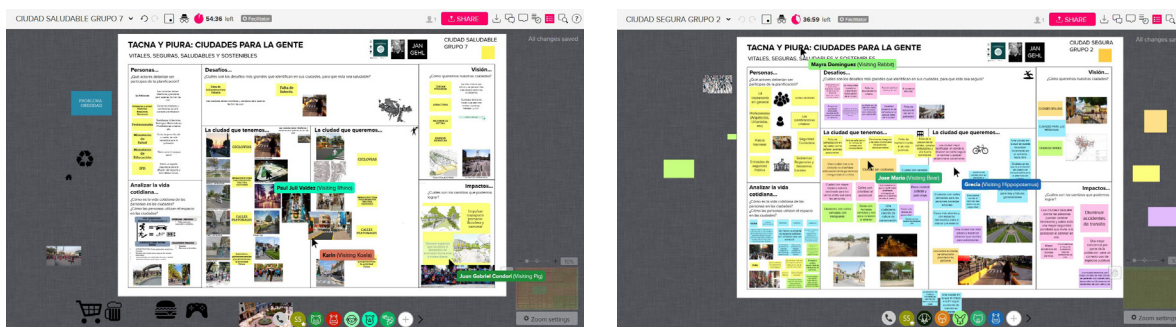
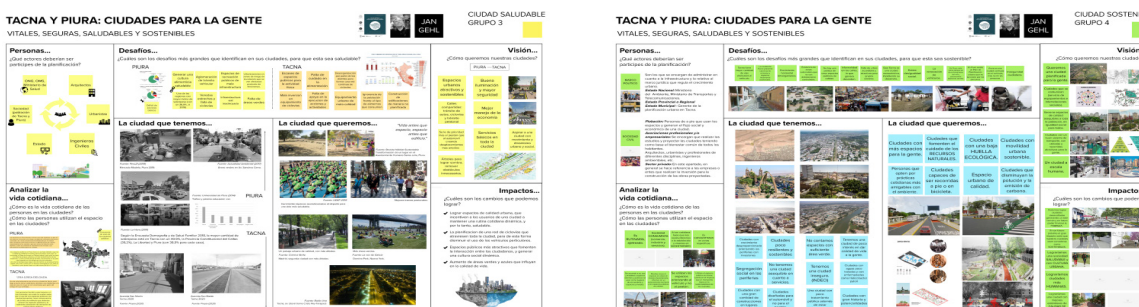


Figura 2: Infografías realizada por equipos mixtos. Fuente: Elaboración propia.



## CONCLUSIONES

Las estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje por medio de plataformas virtuales se vuelven en un medio importante al futuro. En este contexto, los docentes buscaron explotar los aspectos más valiosos de los escenarios formativos para convertirse en espacios abiertos al disfrute intelectual y emocional de todos los participantes, aprovechando los recursos comunicativos.

La interacción en línea en grupos mixtos, ayudó a los estudiantes a intercambiar diferentes puntos de vista, respecto a la planificación de nuestras ciudades. Se compartió experiencias, buenas y malas prácticas. El proyecto colaborativo enseña a los estudiantes estrategias complejas, como la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones, y además, los motiva hacia la asignatura, fomentando su capacidad innovadora y creativa, y en definitiva, potencia una mayor profundidad de su aprendizaje.

Se espera replicar este innovador modelo de clases espejo con otras asignaturas, formando profesionales con habilidades para diseñar estrategias y proponer soluciones a problemas locales y globales.

## REFERENCIAS

Dillembourg, P. (1999). **What do you mean by “collaborative learning”?** en **Pierre Dillembourg (ed.) Collaborative learning: cognitive and computational approaches.** Oxford, UK: Elsevier. Pág. 1-19.

Gülbahar, Y. y Tinmaz, H. (2006). **Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course.** Journal of Research on Technology in Education. Pág. 309-327.

Lou, Y. y Macgregor, K. (2004). **Enhancing project-based learning through on-line between-group collaboration.** Educational Research and Evaluation. Vol. 10, nº 4-6, pág. 419-440.

Santoianni, F. (2006). **Modelos Teóricos y metodológicos de la enseñanza.** Editorial Siglo XXI. México.

Polman, J. (2004). **Dialogic activity structures for project-based learning environments.** Cognition and Instruction. Vol. 22 nº4, pág. 431-466.

Schwarz, M., Scherrer, A., Hohmann, C., Heiberg, J., Brugger, A., y Nuñez-Jimenez, A. (2020). **COVID-19 and the academy: It is time for going digital.** Energy Research and Social Science, 68(June), 0–2. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101684>

Thomas, J. (2000). **A review of research on project-based learning.** Recuperado de <http://www.bie.org/pdf/researchreviewPBL.pdf>

# Adecuaciones microcurriculares y coherencia entre metodologías de enseñanza y modalidad de evaluaciones en contexto de docencia remota de emergencia por Pandemia por SARS-CoV2, en carreras de la salud de una universidad estatal chilena

Lic. Lídice Zuleta-González<sup>1-4</sup>, Lic. Darwin Pérez-Miranda<sup>2-4</sup>, Lic. Pablo Pizarro-Reyes<sup>1-4</sup>,  
Mg. Jorge Carrizo-Largo<sup>3-4</sup>

1. Departamento de Enfermería, Facultad de Ciencias, Universidad de La Serena, Chile, [lzuleta@userena.cl](mailto:lzuleta@userena.cl) 2. Carrera de Odontología, Facultad de Ciencias, Universidad de La Serena, Chile, 3. Carrera de Kinesiología, Facultad de Ciencias, Universidad de La Serena, Chile, 4. Núcleo de Investigación y Transferencia Tecnológica de las Ciencias de la Salud de la Facultad de Ciencias, Universidad de La Serena, Chile.

## RESUMEN

La situación sanitaria ha forzado ajustes inmediatos en los programas de las distintas asignaturas disciplinares de las carreras de la Salud de la Facultad de Ciencias de la Universidad de La Serena (FCsULS), resguardando la calidad de enseñanza. Por ello, se analizó adecuaciones microcurriculares y coherencia existente entre las estrategias metodológicas de transferencia de competencias y modalidades de evaluación de los programas de las asignaturas. Este estudio realiza un análisis univariado con medida de tendencia central y dispersión, para cada uno de los programas de las asignaturas disciplinares de las carreras de la FCsULS.

**Descriptor:** Docencia; Enseñanza; Aprendizaje; Taxonomía; Competencia; Calidad.

## INTRODUCCIÓN

El Covid-19 ha afectado gran parte del mundo (Dhama et al., 2020), generando una transición forzosa e improvisada en toda actividad humana, siendo la docencia una de ellas, incluyendo estrategias para adaptarse bajo la virtual o remota (FernándezGubieda., 2020).

En las carreras de la salud, se ve especialmente afectada por esta situación, ya que el diseño curricular y sus asignaturas de carácter prácticas y teórico-prácticas son esenciales en la obtención de resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales (Kern et al., 1998). Por lo que, ante esta si-

tuación, se tomaron decisiones respecto a la participación en campos clínicos, como los laboratorios de simulación, talleres prácticos y sus respectivas adecuaciones microcurriculares en los 2 programas de asignatura, adaptándolas rápidamente bajo la modalidad de docencia remota de emergencia.

Las decisiones antes mencionadas llevaron a este equipo a preguntarse si estos cambios repentinos tuvieron alguna influencia en la consistencia interna de cada asignatura, si los contenidos fueron adaptados adecuadamente o si las evaluaciones corresponden a los resultados de aprendizaje utilizando metodologías adecuadas según taxonomía de Bloom (Anderson., 2001) y la pirámide de Miller (Manríquez Pantoja, 2012), respecto a lo enseñado durante el año 2019 en modalidad presencial.

## METODOLOGÍA

Identificar las adecuaciones microcurriculares de los programas de las asignaturas disciplinares de las carreras de la Salud de la Facultad de Ciencias de la ULS, desarrolladas en docencia remota de emergencia por Pandemia por SARS-CoV2 del 1º semestre 2020, respecto a los programas del 1º semestre 2019; y determinar la presencia de coherencia existente entre las estrategias metodológicas y modalidades de evaluación, declaradas en dichos programas.

Es un estudio de abordaje cuantitativo de alcance descriptivo, de carácter observacional, de corte transversal. Los datos fueron organizados y sistematizados mediante Software Microsoft Excel para Windows, los que fueron procesados identificando las interrelaciones existentes entre las variables, mediante tablas y gráficos. Una vez tabulados los datos estadísticos, se realizó un análisis univariado con medida de tendencia central y dispersión. Población: El universo está constituido por Programas de las asignaturas disciplinares teórico-práctico, del 1º semestre 2019 y 1º semestre 2020 de las carreras de la Salud de la FCsULS (Enfermería, Kinesiología y Odontología). Muestra: La muestra está constituido por 18 programas de las asignaturas disciplinares correspondientes al 1º semestre 2019 y 17 programas del 1º semestre del 2020, otorgados por las carreras de la Salud de la FCsULS Chile; Enfermería (6-5) , Kinesiología (5-5) y Odontología (7-7). Criterios de inclusión y exclusión: Programas de asignaturas disciplinares teórico-práctico 1º a 5 ºaño, de las carreras de la salud de la FCsULS. Los criterios de exclusión, serían programas de asignaturas no disciplinares de las carreras de la salud, o disciplinares, con único componente teórico y aquellas asignaturas que no se ofertaron durante el 2020. Aspectos éticos: Se respeta la confidencialidad de los datos de los programas en estudio, a través de la utilización de codificación, que permitió reguardar los nombres de las asignaturas evaluadas y la identidad sus responsables. El manejo de los datos,

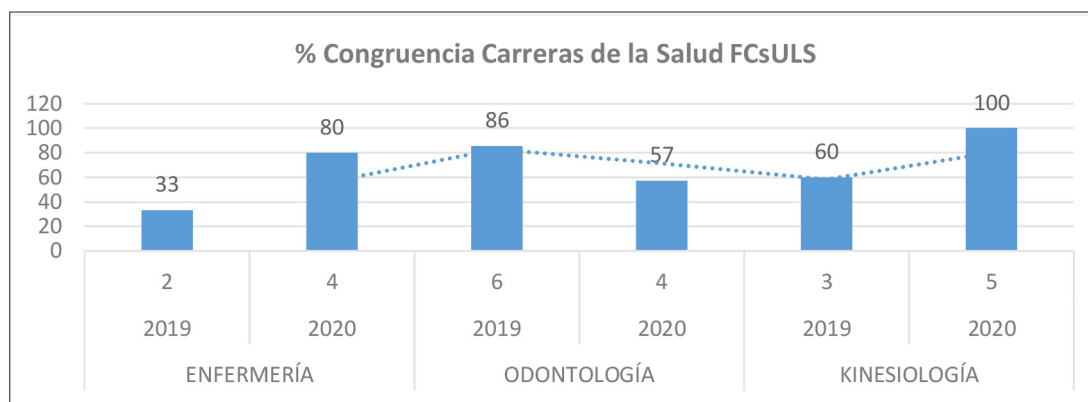


están encriptados para resguardar el anonimato en todo momento, incluyendo en su futura publicación. Además, se declara que no existe conflictos de intereses por parte de los autores.

## RESULTADOS

Se identificaron adecuaciones microcurriculares en el 100% de los programas de las asignaturas de las carreras de la salud de la FCsULS revisados durante el 1º semestre 2020 con respecto al 1º semestre 2019. Se identificó congruencia entre las estrategias metodológicas y las modalidades de evaluación en el 61.1% de los programas de las asignaturas revisadas, durante el 1º semestre 2019; mientras que la congruencia entre las estrategias metodológicas y las modalidades de evaluación fue de un 76.5% respecto al 1º semestre 2020. (Ver figura 1). Por lo tanto, el porcentaje de congruencia entre las estrategias metodológicas y las modalidades de evaluación incrementó en un 15.4% durante el 1º semestre 2020, respecto al 1º semestre 2019.

**Figura 1. % Congruencia entre estrategia metodológica y modalidad de evaluación de las carreras de la salud de la FCsULS**



## CONCLUSIONES

Dada la contingencia sanitaria y sus implicancias en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, imposibilitando las actividades presenciales, la Universidad de La Serena en un esfuerzo por dar continuidad al proceso formativo de sus estudiantes, entregó lineamientos para adecuar sus procesos académicos en virtud de otorgar importancia a los saberes esenciales de sus planes de estudios, a través del uso de TIC en un contexto remoto; por lo tanto el 100% de los programas revisados, se identificaron adecuaciones microcurriculares, dando respuesta a la necesidad de cautelar la calidad de enseñanza y aprendi-

zaje. Con respecto a la congruencia entre estrategia metodológica y modalidad de evaluación de los programas del 1º semestre 2020, hubo un incremento de un 15.4%, respecto al 1º semestre del 2019; debido al análisis reflexivo de los programas de las signaturas, durante el proceso de adecuación microcurricular.

## REFERENCIAS

Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001). **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Longman, New York.

Dhama, K., Khan, S., Tiwari, R., Sircar, S., Bhat, S., y Malik, Y. et al. (2020). **Coronavirus Disease 2019–COVID-19. Clinical Microbiology Reviews**, 33(4). <https://doi.org/10.1128/cmr.00028-20>

Fernández-Gubieda, S. (2020). **Docencia Rubic** (1st ed.). EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra

Kern, D. (1998). **Curriculum development for medical education**. Johns Hopkins Univ. Press.

Manríquez Pantoja, L. (2012). **¿Evaluación en competencias? Estudios Pedagógicos** (Valdivia), 38(1), 353-366. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000100022>

# Saberes sobre evaluación en la práctica pedagógica de docentes en formación

Dámaris Castro Amaza<sup>1</sup>, Alejandra Nocetti de la Barra<sup>2</sup>, Pilar Jara Coatt<sup>3</sup>

1, 2, 3. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, 1, 2. Investigación parte del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899, [dcastro@magisteredu.ucsc.cl](mailto:dcastro@magisteredu.ucsc.cl)

## RESUMEN

Este estudio describe situaciones significativas que vivencian estudiantes de pedagogía en torno al quehacer evaluativo y el saber pedagógico que extraen a partir de relatos de experiencias. Se trabajó desde un enfoque interpretativo, un estudio de caso intrínseco, con docentes en formación, mediante relatos narrativos de experiencias, centradas en saberes experienciales. Entre los resultados se destaca la importancia la participación en la construcción de instrumentos evaluativos, la diversificación de éstos, el tránsito desde una evaluación tradicional hacia una evaluación auténtica y la valoración de la metaevaluación, por su nivel de reflexión en la construcción de conocimientos en el proceso evaluativo.

**Descriptor:** Formación profesional, evaluación del aprendizaje, formación de docentes, práctica pedagógica.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente es un desafío permanente para nuestro país. Tradicionalmente, se trabaja desde una racionalidad técnica, caracterizada por la imposición y reproducción de la acción profesional, transformado al docente en un ejecutor de programas disciplinares (Hirmas, 2015; Nocetti de la Barra y Medina Moya, 2018). Como contrapunto a lo anterior, se plantea un enfoque basado en la reflexión sobre la experiencia docente, logrando mayor comprensión de fenómenos propios de la escuela, dar solución y lograr articular la teoría con la práctica (Contreras Domingo, J. y Orozco-Martínez, 2016; Hirmas et al., 2015; Vezub, 2016). Esto con la finalidad de construir un vínculo efectivo entre lo aprendido en la formación inicial y las vivencias en la realidad educativa (Ahumada, 2005; Guerra, 2001; Schön, 1998).

En atención a lo anterior, el objetivo de la investigación fue explorar las situaciones significativas en torno al quehacer evaluativo presentes en relatos de

experiencias de estudiantes que se encuentran realizando la práctica pedagógica en una universidad de la región BioBío, con el fin de extraer el saber experiencial y aumentar la comprensión profesional sobre la noción y las prácticas evaluativas en contextos reales.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó con un enfoque interpretativo, (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Sandín Esteban, 2003), particularmente, un estudio de caso (Stake, 1998). La selección de los participantes fue intencional (Vieytes, 2004): trece estudiantes que cursaban la práctica pedagógica en un programa de formación de profesores de historia. Los datos se obtuvieron de la escritura de relatos (Nocetti et al., 2019; Sáez et al., 2020; Vidal y Nocetti De La Barra, 2020) que ha demostrado favorecer la construcción saberes (Clandinin, 2016; Nocetti et al., 2019), en este caso, referidos al proceso de evaluación de aprendizajes de estudiantes en contextos escolares. Se enriqueció la comprensión de los saberes a través del desarrollo de entrevistas semiestructuradas y grupos focales (Canales, 2006; Gaínza Veloso, 2014; Kvale, 2011). Los datos textuales que emergieron de las conversaciones y de la escritura, se sometió a un análisis de contenido de carácter cualitativo de acuerdo con la propuesta de Gibbs (2012). Se consideró como criterio de calidad la triangulación de los datos y, además, se consideraron los criterios éticos, como confidencialidad y anonimato.

## RESULTADOS

Los resultados permitieron obtener conocimiento sobre la adquisición de saberes sobre la evaluación, a partir de la escritura de relatos docentes, identificándose tres categorías que se describen a continuación:

### CATEGORÍA 1: SITUACIONES SIGNIFICATIVAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las situaciones significativas correspondieron a situaciones problemáticas referidas al empleo de instrumentos evaluativos y lo que estos representan en términos de prácticas y procesos evaluativos, tales como: la desatención a la diversidad, el nivel de comprensión del instrumento por parte del estudiantado y la influencia de las emociones en el proceso evaluativo, entre otras:

... Primero me sentí mal, porque evalué de forma tradicional y al darme cuenta que esta forma de evaluación no se ajusta al estudiante con necesidades educativas especiales, me desilusioné. (Narrativa 4).

...esa situación generó en mí el deseo de acercarme a ellos para saber que ocurría, pero ellos me contestaban que no tenían dudas y en realidad, era porque la mayoría de las preguntas no las comprendían (Narrativa 2).

## CATEGORÍA 2: EL SABER SOBRE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

Los docentes en formación describieron saberes generados desde la experiencia en los centros educativos y dicho conocimiento se refirió a: aprendizajes de buenas prácticas, acciones a evitarse y condiciones que generan aprendizaje de la práctica evaluativa:

...Construir el instrumento y aplicarlo me ayudó a aprender desde la experiencia y fue desarrollándose esta destreza en mí... Creo que fue uno de los puntos más importantes de esta etapa fue estar acompañado de un profesor con experiencia (...). (Narrativa 8)

... por una parte, aprendí la importancia de diversificar los procedimientos de evaluación y, por otra parte, no fue significativo observar que en los colegios solo se limitan a realizar las pruebas escritas y no realizan otros tipos de evaluación (...) (Narrativa 5)

## CATEGORÍA 3: TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL

En cuanto a transformación profesional, la experiencia en el centro educativo permite valorizar aspectos que antes no se consideraban como relevantes. En este caso, se destaca la toma de conciencia de la complejidad del proceso evaluativo y la importancia de contextualizar los procedimientos evaluativos:

"Al mirar mi experiencia a través del relato, me di cuenta que construir instrumentos no es una experiencia fácil... es un proceso complejo, pues se necesita integrar distintos saberes. Me refiero a lo teórico- conocimiento histórico-, pero también, importa el conocimiento del contexto donde se aplicará la evaluación". (Narrativa 8)

"Uno de los cambios en mis ideas sobre la evaluación fue darme cuenta de la importancia que tiene el contexto en la evaluación, una debería tener en cuenta esto y no pasarlo por alto, eso fue una verdadera transformación para mí". (Narrativa 10)

## CONCLUSIONES

La escritura de relatos se vincula con procesos de reflexión que permiten construir conocimientos situados y relevantes para lograr prácticas de evaluación pertinentes según el contexto. En cuanto a situaciones significativas, predomina el cuestionamiento de la evaluación tradicional, la que desconoce variables afectivas-actitudinales y se limita al examen de operaciones cognitivas de orden inferior.

En relación a los saberes, existen buenas prácticas: mayor coherencia entre teoría y práctica y oportunidades para diseñar y aplicar instrumentos evaluativos. Además, se valora el enfoque reflexivo que facilita la construcción de saber práctico y reconoce factores afectivos-actitudinales como mediadores del proceso evaluativo.

En relación a las transformaciones profesionales, se reconoce el paso de una evaluación tradicional hacia una evaluación auténtica. Se destaca la valoración de los fundamentos teóricos que subyacen a la práctica evaluativa, la necesidad de poner dichos supuestos en cuestionamiento. Resulta relevante el desarrollo del juicio deliberativo respecto de la práctica evaluativa, siendo así fundamental la metaevaluación, caracterizada por la reflexión y la construcción de conocimientos orientados a la mejora de lo evaluativo.

Como proyección, sería relevante desarrollar investigación para profundizar en la comprensión de las condiciones que favorecen el desarrollo del juicio deliberativo en el futuro docente. Además, indagar sobre la innovación en el diseño de instrumentos en el contexto de la formación inicial docente. Finalmente, profundizar en el aprendizaje que ofrece la metaevaluación para lograr una práctica evaluativa auténtica.

## REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). **La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes**. *Perspectiva Educacional*, I Semestre(45), 11–24.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). **Cómo hacer investigación cualitativa** (Paidós (ed.); 2009th ed.).

Canales, M. (2006). **Metodologías de investigación social** (LOM (ed.)). <https://doi.org/10.1016/j.ccc.2005.09.002>

Clandinin, D. J. (2016). **Engaging in Narrative Inquiry**. In **Engaging in Narrative Inquiry**. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>

Contreras Domingo, J. y Orozco-Martínez, S. (2016). **Explorando el saber pedagógico en nuestras clases**. April, 11–32.

Gáinza Veloso, Á. (2014). **La entrevista en profundidad individual**. **Investigación Cualitativa**, 59–71. <https://doi.org/10.1016/b978-84-9022-445-8.00005-6>

Gibbs, G. (2012). **El análisis de datos en investigación cualitativa**. In Morata (Ed.), **Materiales docentes UOC**.

Guerra, M. Á. S. (2001). **Sentido Y Finalidad De La Evaluación**. 7–31.

Hirmas, C. (2015). **Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores**. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, 40(Especial), 127–143. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200008>

Hirmas, C., Vezub, L. F., Contreras C, C., Guevara, J., Guyer, L., Rittershausen, S., Montecinos, C., y Walker, H. (2015). **La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio**. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, 40(Especial), 127–145. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200007>

Kvale, S. (2011). **Las Entrevistas en Investigación Cualitativa** (Morata (ed.)).

Nocetti, A., Hizmeri, J., y Arriagada, J. (2019). **Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación**. **Revista Panamericana de Pedagogía**, 28, 203–228. <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/329>

Nocetti de la Barra, A. V., y Medina Moya, J. L. (2018). **Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena**. **Revista Educación**, 43, 152–169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

Sáez, F. M., Contreras, G., Nocetti De La Barra, A., Soto, C., y Espinoza, C. (2020). **Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos**. **Revista Espacios**, 41(26), 118–131.

Sandín Esteban, M. P. (2003). **La enseñanza de la investigación cualitativa**. **Revista de Enseñanza Universitaria**, 21, 37–52.

Schön, D. a. (1998). **El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan** (Barcelona). Paidós.

Stake, R. (1998). **Investigación con estudio de casos** (MORATA (ed.); 2007th ed.).

Vezub, L. F. (2016). **Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores**. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.9>

Vidal, P., y Nocetti De La Barra, A. (2020). **Experiencia de reflexión sobre el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación docente en Chile**. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 29(2020), 133–154.



# Encarnar el Género. Expresión del discurso sociocultural en lxs cuerpxs de estudiantes universitarios/as de Psicología, Universidad Católica del Norte, Antofagasta

Estefany Castillo Ravanal<sup>1</sup>, Jimena Silva Segovia<sup>2</sup>

1. Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile, [estefany.castillo@ce.ucn.cl](mailto:estefany.castillo@ce.ucn.cl)

2. Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.

## RESUMEN

La formación profesional en Género y Derechos Humanos -de forma transversal en las carreras universitarias- se ha vuelto una exigencia desde los/as estudiantes de pregrado. El proceso se lleva a cabo entre abril-septiembre de 2020 en contexto de pandemia, con estudiantes de psicología, UCN (18-26 años). El propósito de los cursos, contribuyen a potenciar el pensamiento-análisis-reflexiones críticas desde un enfoque psicosocial. La aplicación del modelo metodológico de Mapas intertextuales y autorretratos es adaptada por primera vez en un formato online, en donde se vinculan temáticas como: sexualidades (no binarias), identidades, tabúes, roles, mitos, etc. Este proceso promueve el cuestionamiento y ruptura de mandatos de género normalizados en la historia de la vida personal y comunitaria.

**Descriptor:** cuerpo; género; sexualidad; derechos humanos; educación.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Las movilizaciones feministas estudiantiles de 2018<sup>1</sup> en Chile plantearon una serie de desafíos en el ámbito universitario, transversalizando la demanda por una educación no sexista y con enfoque de Derechos. Es por ello, que nos situamos desde las pedagogías feministas interseccionales para la aproximación a problemáticas socioculturales en los territorios. El contexto de la Región minera de Antofagasta despliega una cultura patriarcal y sexista, donde se observan explícitamente las dinámicas de alto consumo de cuerpos, familias fragmentadas, inequidades socioeconómicas, laborales y de género.

Desde el año 2014, la Escuela de Psicología de UCN, ha desarrollado asignaturas

---

1. Expresado en tratados internacionales, protocolos y petitorios internos construidos desde los/as estudiantes universitarios/as-secundarios/as, exigiendo una educación con enfoque de género y Derechos Humanos.

que potencian el análisis y pensamiento crítico desde un enfoque psicosocial, respecto a estas temáticas. La creación y aplicación del modelo metodológico de Mapas intertextuales, ha sido un trabajo que inicia en el año 2000-2003 con jóvenes de la región de Antofagasta (Silva, 2013), vinculado a: sexualidades, disidencias, identidades, tabúes sociales, prejuicios, mitos, etc., temáticas las cuales dificultan la construcción libre de subjetividades y corporalidades en los sujetos. Este proceso promueve el cuestionamiento y ruptura de mandatos de género normalizados en la historia de vida personal y sus entornos.

En este espacio grupal se establece principalmente los siguientes objetivos de aprendizaje:

A. Establecer una relación de respeto a las diversidades, en el proceso de análisis crítico situado en el escenario sociocultural.

B. Identificar aspectos relevantes de los conflictos de derechos, género y ciudadanía en los contextos desde la mirada psicosocial e intervención – acción.

C. Seleccionar de manera atinente la información relevante para el análisis de las tensiones de género con enfoque de DD.HH. y las técnicas y/o instrumentos a utilizar en un diagnóstico psicosocial.

D. Redactar las conclusiones con respecto al análisis psicosocial de las problemáticas de género y DD.HH. en formato de investigación.

F. Analizar de forma autorreflexiva y crítica, las trayectorias vitales aplicando las estrategias del modelo de investigación aprendido, comprendiendo la construcción del género encarnado (autorretratos y Mapas Corporales).

E. Desarrollar propuestas (virtuales) para promover la valoración de la equidad de Derechos ciudadanos reconociendo las diferencias de género y la importancia de vivir en una comunidad.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EN MODALIDAD ONLINE

El propósito de los cursos, contribuyen de manera transversal al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso; al finalizar el curso, dará cuenta del desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis con enfoque de género y DD.HH. El proceso se lleva a cabo desde abril a septiembre de 2020, con estudiantes de psicología (entre 18-26 años) de 1er año en la asignatura: Género, Derechos humanos y ciudadanía; y con estudiantes de 4to año del electivo profesional: Cuerpxs, género y autocuidado. En el año, 2020 se presenta el desafío de adaptar la metodología pedagógica a formato online utilizando diversas plataformas y aplicaciones para su desarrollo (Patlet, sectograph, bi-

bliblioteca virtual en Drive, tutorías vía zoom, acompañamiento y seguimiento de casos, correo de curso, entre otros).

## 1. Desaprender los mandatos sociales y de género

La primera etapa del procedimiento se encuentra dispuesta a articular saberes en una co-construcción teórica (lecturas base-obligatorias, materiales audiovisuales, música, fanzine, entre otras herramientas) y práctica (autorreflexión y creatividad), donde la escritura, el relato oral y la gráfica autobiográfica, aporta a la elaboración de una geografía de la experiencia corporal. Se consideran relaciones interpersonales con figuras significativas, autoanálisis, sociedad, territorio en donde se habita, y toda experiencia emergente desde los niveles intrapsíquicos, entramados con escenarios socioculturales y emociones asociadas a cada evento. La relación que emerge entre la docente y los/as estudiantes es dialógica, produciéndose a través del mapa corporal o el autorretrato, de esta manera se reconoce la noción de autoría a quien elabora el mapa corporal, destacando la agencia y autonomía subjetiva en la producción del saber situado (Silva, 2019). Lo enriquecedor del trabajo es la diversidad de subjetividades, corporalidades y creatividad que emergen en las ilustraciones.

Para ejecutar el proceso se requiere que: a) expresen voluntad y disposición para trabajar en el proceso de reapropiación corporal y autonomía subjetiva a partir de la recuperación de eventos autobiográficos, b) logren continuidad y sistematicidad para participar en todas las clases; c) estén dispuestos/as a firmar un consentimiento informado para el análisis de sus productos de investigación biográfica, y d) escojan el formato de sus ilustraciones (online o en papel).

### Redibujando-me

Al realizar la ilustración base (rostro o mapa corporal), se incorporan elementos símbolos, palabras o mensajes que representen nuestra autoimagen y experiencias biográficas. La dimensión gráfica está compuesta por representaciones de una imagen social vinculando en la narración los eventos de violencias, tensiones de género, sexualidades u otras temáticas elegidos e interpretados por cada sujeto. Dicha geografía se plasma en formas, colores, tramas e instalaciones, que articulan emociones, sufrimientos físicos, mitos y tabúes encarnados. En la dimensión proyectiva, se recoge el conjunto de los relatos-discursos, conversaciones, líneas de vida, experiencias dispuestas para alimentar el proceso de construcción.

## 2. Deconstrucción de los fragmentos corporales. Rehabitar lxs cuerpxs

El proceso auto interpretativo se trabaja bajo los criterios del sujeto narrador, con la participación de quien guía; juntos construyen el saber corporal alimentado con elementos teóricos que ofrecen densidad al modelo intertextual, se trata de una co-construcción de conocimiento, el que tendrá por cierto un carácter situado en plena concordancia con una epistemología feminista (Haraway, 1998). En la Fase de cierre, el trabajo detallado de elaboración del mapa corporal o autorretrato se realiza en introspección, en un diálogo con el sí mismo/a y las propias auto interpretaciones. El contexto de producción es grupal ya que apunta, justamente, al reconocimiento de las determinaciones propias en diálogo con otros sujetos, promoviendo reconocimientos mutuos en narraciones marcadas y atravesadas por discursos normativos y malestares compartidos.

### CONCLUSIONES

El presente año inicia en un contexto de incertidumbre y readaptación de la "normalidad" respecto a la Pandemia y la crisis sociopolítica que vivimos actualmente en Chile. La interrupción en las dinámicas pedagogías del aula presencial fue un desafío respecto a la búsqueda de estrategias y metodologías que logran conectar con los/as estudiantes y la convergencia de saberes. Los trabajos digitales, plataformas y materiales audiovisuales, potenciaron el aprendizaje y sobre todo la creatividad en cada uno/a, además de entregar espacios de autocuidado, seguimiento y retroalimentación constante en el proceso. La alta motivación y compromiso, tanto con su propio proceso, como con su formación profesional fue fundamental en la transformación de sí mismos/as.

La metodología de taller que se utilizó permitió la discusión e interpelación de sus propios hallazgos graficados en cada mapa o autorretrato, además de los demás trabajos realizados durante el semestre que complementaron sus aprendizajes (fanzine, canciones, podcast, análisis, etc.). Es por esto por lo que en la etapa de cierre se genera un espacio en el que, cada sujeto decide voluntariamente compartir sus experiencias. Este es un proceso de reflexividad intersubjetiva, donde los/es estudiantes han generado oportunidades de reconocerse y hacer un trabajo con aquellos obstáculos que dificultan su autonomía y restringen sus Derechos.

La integración de los cuatro ejes que nos parecen sustantivos en relación con las demandas que plantea el movimiento social actual fueron: las epistemologías feministas y saberes situados; las pedagogías feministas como prácticas encarnadas y afectivas; análisis de las relaciones y jerarquías de poder; el énfasis en la dimensión relacional y colectiva de la construcción de saberes, permitieron

ir más allá de una educación no sexista, proponiendo un proyecto estructural, complejo y liberador de transformación social.

## RESULTADOS DE APRENDIZAJES, SEGÚN OBJETIVOS DE LAS ASIGNATURAS:

- a. Estimulan la comprensión, el debate y la crítica de las problemáticas situadas en el escenario sociocultural.
- b. Analizan de forma crítica los aportes de la psicología social y las ciencias sociales en el estudio de los cuerpos, sexualidades, género y DD.HH.
- c. Articulan material audiovisual y teóricos para el análisis de casos de contextos reales desde la mirada psicosocial e intervención – acción.
- d. Desarrollan la capacidad de síntesis y coherencia en análisis de tensiones de género, vulneración de derechos y ciudadanía desde la mirada psicosocial e intervención – acción.<sup>2</sup>
- e. Analizan de forma autorreflexiva y crítica, sus productos de las trayectorias vitales aplicando las estrategias del modelo de investigación aprendido y comprendiendo la construcción del género encarnado.
- f. Construyen materiales virtuales para la prevención de las violencias y la promoción de los DD.HH. y DDSSRR.

Productos <sup>2</sup>	Metodología y/o Plataforma
Mapas corporales	En papel y digitales (collage, fotografía intervenida, caricatura)
Autorretratos	En papel y digitales (collage, fotografía intervenida, caricatura)
Líneas de vida	En papel y digitales a través de padlet o canva
Autobiografía	Ensayo digital
Fanzine	Informativos-prácticos en papel y digitales
Música-Canciones	2 canciones creadas por estudiantes
Material audiovisual	Análisis crítico de películas, documentales, series, etc.
Mapas conceptuales	Digitales con análisis y síntesis de información (lecturas)
Podcast	Les invertides (audio entrevista)

## REFERENCIAS

Haraway, D. (1998). **Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y la perspectiva parcial, Ciencia, Cyborgs y Mujeres**. Madrid: Cátedra/ Universitat de Valencia.

Silva, J. (2019). **Cuerpos emergentes. Modelo metodológico para un trabajo corporal con mujeres**. RIL editores: Santiago, Chile.

Silva, J. Barrientos, J, y Espinoza, R. (2013). **Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los Mapas Corporales**, *Revista de Filosofía, Artes y Literatura*. Alpha, 37.

Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). **Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales**. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15.

# Innovación en la línea de formación práctica para la formación de Educadoras y Educadores de párvulos: procesos de acompañamiento para la reflexión y la construcción de la identidad profesional

Ingrid Boerr Romero<sup>1</sup>, Andrea Figueroa Vargas<sup>2</sup>

1. Universidad de Las Américas, Centro de Estudios y desarrollo para la formación continua del magisterio Universidad de Chile [iboerr@udla.cl](mailto:iboerr@udla.cl)
2. Universidad de Las Américas, Centro de Investigación Iberoamericano de educación (CIIEDUC)/Chile.

## RESUMEN

La experiencia "Innovación en la línea de formación práctica para la formación de Educadoras y Educadores de párvulos: procesos de acompañamiento para la reflexión y la construcción de la identidad profesional" aborda el proceso de innovación en la línea de formación práctica implementada a partir del año 2019, en el marco del fortalecimiento de la Escuela de Educación Parvularia, de Universidad de Las Américas. La experiencia, es el resultado de un proceso de innovación que impacta en la formación práctica desde las siguientes dimensiones: a) sentido formativo en la formación inicial b) desarrollo curricular c) acompañamiento del proceso formativo y d) procesos de formación de tutores.

**Descriptor:** innovación educacional, práctica pedagógica, formación de docentes de preescolar.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La experiencia "Innovación en la línea de formación práctica para la formación de Educadoras y Educadores de párvulos: procesos de acompañamiento para la reflexión y la construcción de la identidad profesional" por sus características y alcance, responde a tres tensiones centrales sobre la formación inicial docente en este ámbito. El primero de ellos, la necesidad de articulación entre el saber pedagógico y disciplinar (Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010) y los puntos de convergencia desde la práctica; el segundo, a dotar de contenidos a la formación práctica (Davini, 2015) en cada una de las instancias de acompañamiento para el futuro ejercicio profesional y, el tercero, el desarrollo profesional de los formadores con el propósito de reflexionar y problematizar el rol que les corresponde en la formación en la práctica y la construcción de la identidad

profesional (Canton y Tardif, 2018) de sus estudiantes.

Al respecto de la articulación entre el saber pedagógico y disciplinar, esta se llevó a cabo a partir de la centralidad de la formación práctica como plano de convergencia entre ambos saberes. Para ello, la innovación en el plano curricular apuntó a establecer la tributación entre los saberes pedagógicos y disciplinares en la acción práctica y definir contenidos específicos de mayor complejidad que la propia experiencia. En este sentido, se establecieron contenidos nucleares para cada una de las instancias prácticas relacionadas con la/las: creencias e imaginarios del educador de párvulos, construcción identitaria del Educador y ética profesional, construcción de la identidad profesional, sistematización de las prácticas pedagógicas y las transiciones educativas. Para complementar las definiciones de sentido, se establecieron procesos de acompañamiento a través de la formación de tutores que permitió ejercer el rol formativo que les compete en el desarrollo de procesos de reflexión (Vaillant y Marcelo, 2015; Correa, 2014) y construcción de la identidad profesional (Davini, 2015; Cantón y Tardiff, 2018) estableciendo sistemas de trabajo tutorial con el alumnado, los profesionales implicados y las propias organizaciones (Monsalud, Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández y Sepúlveda, 2020).

La experiencia, se llevó a cabo en la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Las Américas a nivel nacional; teniendo alcances en las sedes de Santiago, Viña del Mar y Concepción. En términos generales, la formación práctica de la Escuela se organiza en torno a 5 instancias formativas denominadas: Práctica de I ciclo, Práctica II ciclo, Práctica de Articulación, Práctica de Sala Cuna y Práctica Profesional a cargo de 31 tutores a partir del cual se realiza un proceso de intervención y redefinición de esta línea con un alcance para 384 estudiantes; proceso que instalaron una Comunidad de aprendizaje en torno a la práctica.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia fue implementada en el primer semestre del 2020 y tiene sus antecedentes en el análisis realizado por la carrera sobre los resultados de su último proceso de acreditación y los énfasis del Plan Estratégico de la Facultad. Ambos, orientaban la decisión de revisar la formación práctica de los Educadores en formación, el rol de los tutores, la participación de los Centros de Práctica y de los Educadores Colaboradores; con el objetivo de desarrollar un modelo de formación adecuado a las necesidades formativas actuales y a la proyección del desarrollo profesional de los y las educadores de párvulos, particularmente en la construcción del conocimiento pedagógico a través de la formación práctica (Mena et. al, 2019). El proceso analítico, contempló la revisión de los com-



ponentes de esta línea de formación en lo relacionado a contenidos formativos, actores y dispositivos que participan en él. Así, los contenidos de la formación centraron su foco en la revisión objetivos, resultados de aprendizaje y actividades para cada uno de los niveles de práctica por los que transitan las estudiantes durante su formación. De esta forma, los hallazgos permitieron constatar que la progresión y gradualidad de los objetivos y actividades, no se relacionaba directamente con la complejidad y profundidad requerida en esta línea sino más bien con la cantidad de tiempo de permanencia en los centros de práctica; evidenciando así la necesidad de iniciar un conjunto de transformaciones, con el fin de avanzar hacia una propuesta de innovación coherente con las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia y las disposiciones emanadas de la ley 20.903.

Un segundo elemento analizado y redefinido, corresponde a rol de los actores participantes, Tutores, Educadores Colaboradores y Centros de Práctica, con el fin de generar un modelo de formación para la Escuela (Mena et. al 2019) considerando como base el Modelo Hexagonal de Prácticas de la Facultad de Educación de UDLA. Los ejes de la innovación se definieron en torno a la articulación de la formación práctica con la investigación, el fortalecimiento de las habilidades de reflexión sobre y para la práctica pedagógica y la articulación con los Centros de Práctica y las Educadoras Colaboradoras para la co-formación de las estudiantes.

Por su parte, el contexto social del país a partir del mes de octubre de 2019 obligó a desarrollar adecuaciones, debido principalmente al cierre de los jardines infantiles y escuelas, lo que no permitía a los estudiantes tener acceso a ellos y cumplir con esta actividad formativa. Esto derivó en la necesidad de realizar actividades alternativas, varias de ellas virtualizadas para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos para cada práctica y así lograr el cierre del semestre. Esta experiencia puso en evidencia aspectos que permitieron consolidar la propuesta inicial y avanzar en otros que resultaron de la experiencia tales como contar con tutores de práctica que tuvieran preparación específica para desempeñar su rol, generar y establecer nuevas estrategias de trabajo, procedimientos e instrumentos diferentes a los utilizados regularmente en el proceso de prácticas (Megia, 2015), tal como se había comenzado a definir en los análisis previos y la revisión de otras experiencias de formación de profesores, tanto nacionales e internacionales.

A partir de los nuevos perfiles, se llamó a concurso de tutores para el año académico 2020. Los postulantes estuvieron bajo un proceso de selección a través de talleres, donde participaron tanto tutores antiguos como los nuevos postulantes, en los cuales se evaluaron las competencias de entrada compatibles con los perfiles definidos y a partir, de los resultados se realizó la selección. Así

posteriormente, se generó una estructura de trabajo denominada, Coordinación y Núcleos de Práctica compuestos por tutoras de cada sede, con objetivos, tareas y actividades definidas para el año académico quienes respondieron frente a la emergencia sanitaria desarrollando una propuesta de trabajo en virtualidad, que significó iniciar un proceso de investigación - acción en la cual se distinguen las siguientes etapas:

- **Etapa 1: procesos formativos de los tutores de práctica.** Estos talleres tuvieron como objetivo la resignificación de su rol y el desarrollo inicial de habilidades para reestructurar el sistema de acompañamiento de los tutores en los centros de práctica, que tuvo como foco el trabajo colaborativo a través de talleres y tutorías, para cumplir con las actividades virtuales y de trabajo personal que se diseñaron para dar respuesta a los procesos de práctica de las estudiantes.
- **Etapa 2: definiciones de contenidos de aprendizaje específicos para los diferentes niveles de práctica.** El cierre de los centros de práctica redefinió la priorización de los resultados de aprendizaje posibles de alcanzar con metodologías alternativas, como simulaciones, observación de videos, análisis de casos, entre otras. La organización del trabajo de las tutoras se estableció en torno a Talleres, para los cuales se definieron temas para la reflexión, análisis y trabajo personal de los estudiantes en base al diseño de experiencias de aprendizaje, elaboración de materiales y escritura académica.
- **Etapa 3: generación de comunidades de aprendizaje profesional de tutores de práctica.** Los Núcleos de Práctica liderados por las Coordinadoras de cada sede desarrollaron un trabajo sistemático para la preparación de Talleres y tutorías, el diseño de instrumentos de evaluación y el reforzamiento de competencias para abordar el trabajo con las estudiantes. Junto con esto se desarrolló un trabajo intersedes, tanto de las Coordinadoras como de las tutoras de los diferentes niveles para generar sentidos comunes, unificar, compartir metodologías de trabajo y profundizar conocimientos necesarios para cumplir con su función.

## CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada permite establecer algunas conclusiones preliminares entre las que se encuentran:

- ✓ Los tutores de práctica han resignificado su rol y están avanzando en vi-

sualizar una metodología y una didáctica propia de la formación de profesionales en el área práctica.

- ✓ Las estudiantes han manifestado desarrollar aprendizajes diferentes a los habituales que les acercan a una profesionalización temprana. Específicamente manifiestan haber logrado comprender de mejor manera los diferentes componentes de su rol profesional, la reflexión sobre la práctica y la investigación como parte de su ejercicio profesional.
- ✓ Se ha evidenciado de manera empírica la necesidad de articulación efectiva entre la formación en la práctica docente con las asignaturas pedagógicas y disciplinarias y la línea de formación práctica, tema que ha sido analizado con el conjunto de los docentes y se proyecta como el desafío para el próximo período.
- ✓ Se evidenciado la necesidad de una formación de tutores no sólo en las habilidades para guiar la reflexión sobre la práctica sino también en contenidos teóricos de la formación. Para avanzar en esta línea se realizaron talleres formativos para los tutores, en distintas áreas disciplinares e investigativas con el fin de reforzar sus capacidades para la conducción del trabajo de taller y tutoría con las estudiantes.

## REFERENCIAS

Cantón, I. y Tardif, M. (2018). **Identidad Profesional Docente**. Narcea, Madrid.

Davini, M. (2015). **La formación en la práctica docente**. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Gutiérrez, L., Correa, J. Jiménez, E., Ibáñez, A. (2009). **El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio**. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre. País Vasco. España.

Maquillón, J. y Orcajada, N. (2014). **Investigación e innovación en la formación del profesorado**. EDITUM, Murcia, España.

Megia, C. (2015). **Competencias del maestro mentor de prácticas**. *Enseñanza y Teaching*, 33, 2-2015, 151-170. <http://dx.doi.org/10.14201/et2015332151170>.

Mena, J., Gómez, R. y García, M. L. (2019). **La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum**. Revista

Electrónica de Investigación Educativa, vol. 21. 2019.

Monsalud, Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández y Sepúlveda, (2020). **Identificación de factores que afectan la satisfacción del alumnado de educación sobre la tutorización en su formación práctica.** Un estudio con ANOVA. Formación Universitaria Vol. 13(3), 147-156 (2020) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300147>.

Morales, S., Quilaqueo, D, y Uribe, P. (2010). **Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia: Un estudio en el sur de Chile.** Perfiles educativos, 32(130), 49-66. Recuperado en 26 de octubre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000400004&lng=es&ty=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400004&lng=es&ty=es).

Sanjurjo, L. (2002). **La formación práctica de los docentes.** Rosario, Argentina. Edit. Homo sapiens.

Sanjurjo, L. (2017). **La Formación en las Prácticas Profesionales en debate.** Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5 (2), 119-130, 2017.

Vaillant, D., y Marcelo C. (2015). **El ABC y D de la Formación Docente,** Narcea Ediciones, Madrid.

# Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantado adolescente: Una revisión sistemática

Camila Mella Vidal, Maite Otondo Briceño,  
Danitza Medina Vinet, Nicol Medina Hick

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.  
Departamento Fundamentos de la Pedagogía, [maite@ucsc.cl](mailto:maite@ucsc.cl)

## RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar la influencia que tiene el factor autorregulación del aprendizaje en las creencias de autoeficacia de adolescentes. Para realizar la investigación se analizaron 27 artículos que se encontraron indexados en las bases de datos Scielo, Web of Science (WOS) y Scopus. Los principales resultados constan de una relación positiva entre las variables, sin embargo, existen tres posturas frente a la vinculación existente. En conclusión, es importante tener en cuenta ambas variables para que el estudiantado logre un éxito académico.

**Descriptores:** Autoeficacia académica; Autorregulación académica; Estudiantado; Adolescente.

## INTRODUCCIÓN

La autoeficacia es un objeto epistémico que se ha investigado a través de diversos estudios y desde variadas directrices. En este sentido, una de éstas ha sido dentro de la educación formal, donde se ha relacionado a diversas variables, que tienen cierto grado de influencia en el estudiantado adolescente, para que éste se perciba más autoeficaz y logre el éxito académico.

Una de las variables que se relaciona con la autoeficacia académica, es la autorregulación del aprendizaje (Covarrubias et al., 2019; Gómez y Romero, 2019; Palos et al., 2019), la cual se considera como una influencia importante en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Panadero, 2017) y la literatura ha sido prolífica en esto (Covarrubias et al., 2019). En función de lo anterior, es fundamental considerar la influencia que tiene el aprendizaje autorregulado sobre la autoeficacia, o viceversa, para que sea considerada como un pilar dentro de la formación educativa del estudiantado.

La temática abordada es interesante y presenta tensiones epistemológicas desde el punto de vista de la formación. Además, esta investigación es importante, fundamentalmente para modelos educativos que centran su mirada en el aprendizaje de los estudiantes.

## METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia que tiene el factor autorregulación del aprendizaje en las creencias de autoeficacia académica de adolescentes. El método utilizado consistió en una revisión sistemática de la literatura en artículos indexados en las principales bases de datos dentro del marco académico y científico de las ciencias de la educación: WOS, Scopus y SciELO.

### Proceso de selección de los artículos

Los criterios generales de elegibilidad de los artículos se basaron en las siguientes características: (1) publicaciones de tipo teórica, empírica o instrumental, (2) comprendidas entre el año 2010 y 2020 y (3) se aceptaron todos los idiomas. La última búsqueda se llevó a cabo el 30 de abril de 2020. La muestra seleccionada de artículos es de 27, que cumplen con los criterios de inclusión.

### Proceso de análisis de las características de los artículos seleccionados

Con el fin de registrar los datos disponibles, se utilizó un protocolo para sistematizar la información de cada artículo científico. Este protocolo de análisis organizaba la información en cinco aspectos relevantes: fuente, país, muestra, tipo de estudio y objetivo del estudio. El diseño de estudio se clasificó en 4 categorías: (a) teórico, (b) empírico, (c) instrumental y (d) no define (N/D).

Para mayor claridad del proceso de selección de artículos de esta investigación, se presenta en el anexo el flujograma de proceso completo de identificación de estudios (Figura 1).

## RESULTADOS

De acuerdo a los resultados más relevantes de la investigación, se revisó un total de 27 artículos los cuales cumplieron con los criterios de investigación (cuadro 1).

Dentro de estos, se encontró una relación positiva entre autoeficacia académica y autorregulación académica. Sin embargo, lo que respecta a la vinculación

o influencia de una sobre la otra, se identificaron 3 posturas: La primera considera a la Autoeficacia académica como factor influyente en el Aprendizaje Autorregulado, la segunda, considera al Aprendizaje Autorregulado como factor influyente en la Autoeficacia Académica del estudiantado y, finalmente, se encontró una relación recíproca entre ambas variables.

## CONCLUSIONES

En relación al objetivo, se puede concluir que no es posible establecer un grado de influencia entre ambas variables debido a la reciprocidad que ambas variables.

Una de las limitantes principales limitantes radica en la escasa investigación referida al nivel educativo inferior a la Educación Superior, considerando que es de igual o mayor importancia investigar en el nivel de Enseñanza media.

Por último, es importante considerar la presente investigación para realizar un trabajo más profundo y amplio, teniendo en cuenta la recogida de datos empíricos en muestras pertenecientes a diferentes niveles educacionales y a grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

## REFERENCIAS

Covarrubias, C., Acosta, H. y Mendoza, M. (2019). **Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios**. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org//10.4067/S0718-50062019000600103>

Gómez, J. y Romero, A. (2019). **Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología**. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107. <https://doi.org//10.30552/ejihpe.v9i2.323>

Palos, R., Magurean, S. y Petrovici, M. (2019). **Self-Regulated Learning and Academic Performance – The Mediating Role of Students' Achievement Goals**. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 67, 234-249. <https://doi.org/10.33788/rcis.67.15>

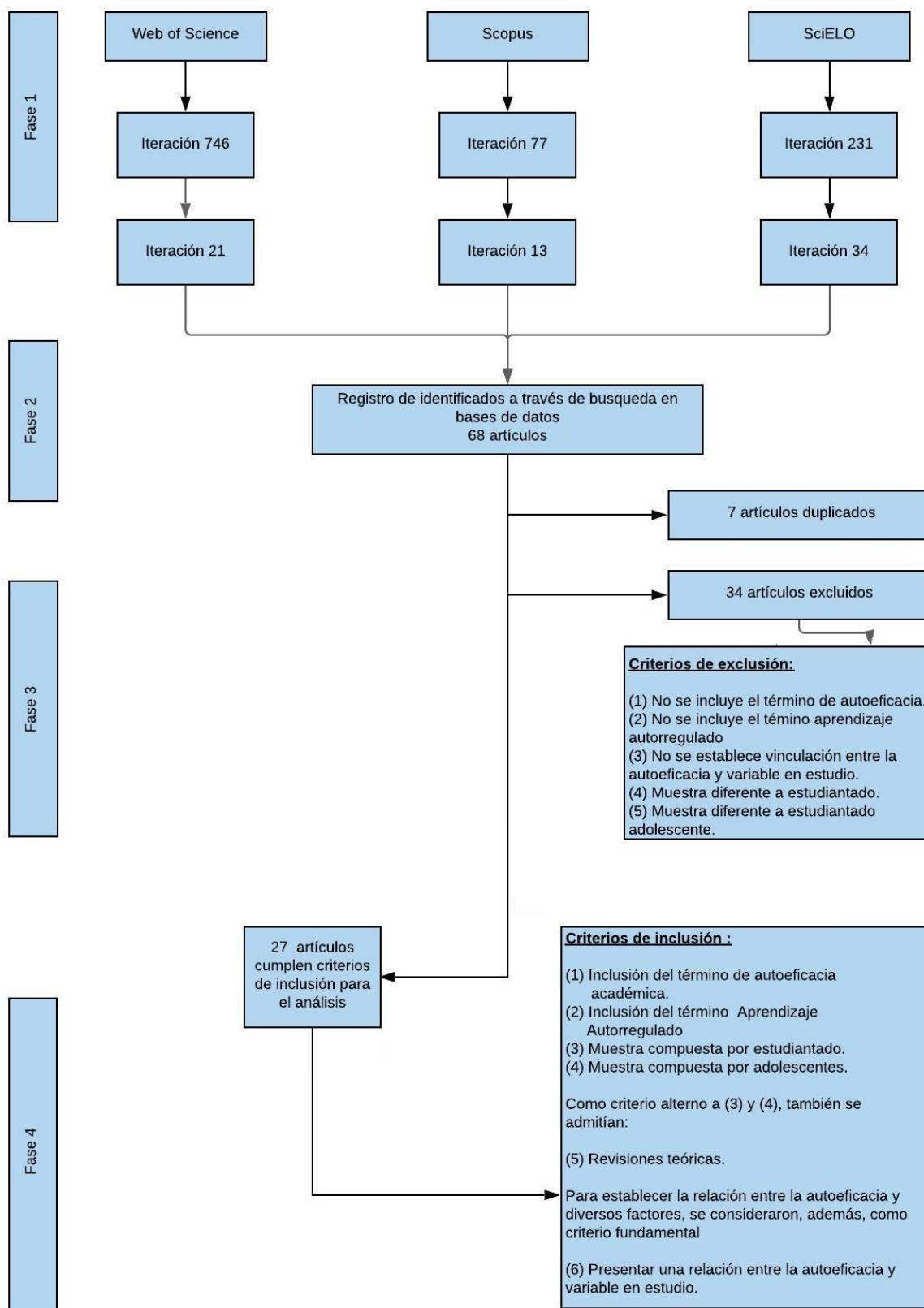
Panadero, E. (2017). **A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research**. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

### Figura 1. Flujograma de proceso de selección de artículo

Cuadro 1: Protocolo de análisis de las características de los artículos sobre el concepto de autoeficacia académica y su relación con la variable aprendizaje autorregulado.

	Fuente	País	Muestra	Estudio	Objetivo
1	Covarrubias, C., Acosta, H., y Mendoza, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. <i>Formación Universitaria</i> , 12(6), 103-114. <a href="https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103">https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103</a>	Chile	231	Empírico	Analizar la relación entre autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general en las dimensiones de las metas académicas de estudiantes universitarios.
2	Panadero, E., Jonsson, A., y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. <i>Educational Research Review</i> , 22, 74-98. <a href="https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004">https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004</a>	España	19	Teórico	Analizar la relación entre autoevaluación, autorregulación del aprendizaje y autoeficacia.
3	Zambrano, C., Albarran, F., y Salcedo, P. (2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del aprendizaje. <i>Formación Universitaria</i> , 11(3), 73-86. <a href="https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073">https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073</a>	Chile	60	Empírico	Describir y analizar qué comprenden los estudiantes por autorregulación del aprendizaje, qué hacen al aplicar las distintas fases de este proceso y cuáles son las dificultades que tienen para regular su aprendizaje.
4	Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la Educación Superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i> , 49(2), 146-160. <a href="http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001">http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001</a>	Colombia	43	Teórico	Realizar una revisión sistemática en torno a los estudios empíricos desarrollados en el área de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de Iberoamérica.
5	Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F., y Khosravifar, B. (2014). Can the use of cognitive and metacognitive self-regulated learning strategies be predicted by learners' levels of prior knowledge in hypermedia-learning environments?. <i>Computers in Human Behavior</i> , 39, 356-367. <a href="https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.018">https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.018</a>	Estados Unidos	112	Empírico	Evaluar cómo los conocimientos previos de los estudiantes pueden influir en la forma en que autorregulan su aprendizaje en entornos de aprendizaje basados en la computación, con la ayuda de agentes pedagógicos.





6	Ben, A., y Linnenbrink, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. <i>Metacognition and Learning</i> , 10(1), 15-42. <a href="https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8">https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8</a>	Estados Unidos	458	Empírico	Aplicar un marco integrador para investigar el aprendizaje autorregulado a través de dos contextos (curso favorito u menos favorito).
7	Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C., y Núñez, J. (2016). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. <i>Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica</i> , 2(44), 77-91. <a href="https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07">https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07</a>	Chile	780	Instrumental	Analizar las propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje.
8	Komarraju, M., y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. <i>Learning and Individual Differences</i> , 25, 67-72. <a href="https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005">https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005</a>	Estados Unidos	407	Empírico	Examinar el papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas, la gestión, las teorías implícitas de la inteligencia y los objetivos de logro, para explicar el vínculo entre la autoeficacia y el logro académico.
9	Palos, R., Magurean, S., y Petrovici, M. (2019). Self-Regulated Learning and Academic Performance – The Mediating Role of Students' Achievement Goals. <i>Revista de Cercetare și Intervenție Socială</i> , 67, 234-249. <a href="https://doi.org/10.33788/rcis.67.15">https://doi.org/10.33788/rcis.67.15</a>	Rumania	245	Empírico	Poner a prueba un modelo que suponía que las relaciones entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico estaban mediadas por los objetivos de rendimiento que los estudiantes respaldan.
10	Gómez, J., y Romero, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. <i>European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education</i> , 9(2), 95-107. <a href="https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323">https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323</a>	España	136	Empírico	Analizar la influencia de los enfoques de aprendizaje, los estilos de autorregulación que considera el estudiante en su tarea académica (autorregulación antes, durante y después de la tarea) y la autoeficacia académica percibida de estudiantes universitarios en su rendimiento académico.
11	Duchatelet, D., y Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? <i>Higher Education Research and Development</i> , 38(4), 733-747. <a href="https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143">https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143</a>	Holanda	230	Empírico	Investigar la relación entre el apoyo a la autonomía percibida por los estudiantes en los entornos de aprendizaje centrados en el estudiante y la autorregulación y la autoeficacia teniendo en cuenta la motivación del estudio.

12	Džinović, V., Đević, R., y Đerić, I. (2019). The role of self-control, self-efficacy, metacognition, and motivation in predicting school achievement. <i>Psihologija</i> , 52(1), 35-52. <a href="https://doi.org/10.2298/PSI180202027D">https://doi.org/10.2298/PSI180202027D</a>	Serbia	575	Empírico	Probar un modelo estructural que predice que el autocontrol tiene un efecto directo en el rendimiento escolar, mediado por la autorregulación metacognitiva, la autoeficacia académica, los estilos de motivación regulatoria y las variables relacionadas con el aprendizaje autorregulado.
13	Lee, W., Lee, M., y Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. <i>Contemporary Educational Psychology</i> , 39(2), 86-99. <a href="https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002">https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002</a>	Corea del Sur	500	Empírico	Examinar si el interés individual, como variable motivacional afectiva, podría predecir la autorregulación académica y el rendimiento.
14	Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 24(1), 1-8. <a href="https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001">https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001</a>	España	373	Empírico	Analizar cómo el entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje está relacionado con el incremento en el conocimiento de estas estrategias, con la autoeficacia percibida para su uso, la utilidad percibida de las mismas y el uso efectivo de estas estrategias en las tareas de aprendizaje.
15	Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K., y Díaz, A. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. <i>Propósitos y Representaciones</i> , 6(1), 199-245. <a href="https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179">https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179</a>	Chile	694	Empírico	Analizar la relación que existe entre las estrategias de disposición al estudio (establecimiento de objetivos académicos, gestión del tiempo de estudio y organización de recursos materiales y ambientales), las atribuciones causales (al esfuerzo, capacidad y causas externas) y la percepción de autoeficacia que tienen los estudiantes sobre su capacidad de autorregular sus procesos disposición al estudio.
16	Martins, R., y Dos Santos, A. (2019). Learning strategies and academic self-efficacy in university students: a correlational study. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 23, e176346. <a href="https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346">https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346</a>	Brasil	109	Empírico	Evaluar el uso de estrategias de aprendizaje y las creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios, para explorar las diferencias en relación con el curso y el grupo de edad, además de establecer la relación entre los constructos.
17	Suárez, J., Fernández, A., y Zamora, A. (2018). Academic goals in relation to motivational self-regulation value strategies. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , 20(2), 15-24. <a href="https://doi.org/10.24320/riedie.2018.20.2.1689">https://doi.org/10.24320/riedie.2018.20.2.1689</a>	España	821	Empírico	Explorar el uso de las estrategias de valor de logro y costo, y obtener un modelo de la influencia de los objetivos académicos y la autoeficacia para el desempeño en estas estrategias motivacionales de autorregulación.

18	Ventura, A., Cattoni, M., y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 21(2), 1-20. <a href="https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15">https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15</a>	Argentina	114	Empírico	Describir estrategias cognitivas/metacognitivas de aprendizaje y patrones de motivación utilizados por estudiantes.
19	Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J., y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la Educación Superior. <i>Anales De Psicología</i> , 29(3), 865-875. <a href="https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341">https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341</a>	España	552	Empírico	Analizar la capacidad predictiva de diferentes variables motivacionales, comportamentales y socioeducativas sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje.
20	Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodriguez, A. Pinto, R., y Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i> , SP, 4(2), 349-358. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017">https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017</a>	Portugal	187	Empírico	Evaluar la eficacia de un proyecto de promoción de la autorregulación del aprendizaje en alumnos con experiencia de fracaso en la universidad.
21	Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., y Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. <i>Formación Universitaria</i> , 11(6), 83-98. <a href="https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083">https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083</a>	Chile	30	Teórico	Caracterizar investigaciones sobre competencias de autorregulación del aprendizaje y describir características, limitaciones y orientaciones de programas intracurriculares para la promoción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.
22	Osés, R., Aguayo, J., Duarte, E., y Manuel, J. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , 16(1), 43-55. <a href="http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a4.pdf">http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a4.pdf</a>	México	226	Empírico	Favorecer habilidades autorregulatorias de aprendizaje de estudiantes de primer grado de una escuela secundaria pública mediante un programa de intervención educativa, que les permitiera adquirir destrezas de estudio efectivas para mejorar su desempeño académico.
23	Hendrie, K., y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. <i>Revista Educación</i> , 44(1), 2215-2644. <a href="https://doi.org/10.15517/revdu.v44i1.37713">https://doi.org/10.15517/revdu.v44i1.37713</a>	Argentina	83	Empírico	Analizar el proceso de autorregulación académica en estudiantado universitario, según las estrategias de aprendizaje, emociones y creencias motivacionales percibidas por este.

24	Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. <i>Universitas Psychologica</i> , 13(2), 781-798. <a href="https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars">https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars</a>	Estados Unidos	28	Teórico	Analizar las evidencias recogidas en diferentes investigaciones sobre la naturaleza del aprendizaje autorregulado, su evaluación, la promoción de habilidades para la autorregulación y su utilidad en el contexto educativo y la posibilidad de implicación de los profesores en la promoción de dicho aprendizaje.
25	Chaves, E., Trujillo, J., y López, J. (2015). Autorregulación del aprendizaje en Entornos Personales de Aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. <i>Formación Universitaria</i> , 8(4), 63-76. <a href="https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400008">https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400008</a>	España	1774	Empírico	Analizar el proceso de autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje.
26	Joly, M., de Oliveira, A., Borges, L., y Martins, R. (2016). Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. <i>Avaliação Psicológica</i> , 15(1), 73-82. <a href="https://doi.org/10.15689/ap.2016.1501.08">https://doi.org/10.15689/ap.2016.1501.08</a>	Brasil	43	Teórico	Realizar un análisis de la producción científica en portugués sobre los constructos autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje.
27	Fernández, J., Cecchini, J., Méndez, A., Mendez, D., y Prieto, J. (2017). Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-efficacy: Interactions to Prevent School Failure. <i>Frontiers in Psychology</i> , 8. <a href="https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022">https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022</a>	España	2513	Empírico	Evaluar las interacciones entre el aprendizaje autorregulado, el aprendizaje cooperativo y la autoeficacia académica en estudiantes de Enseñanza Secundaria que experimentan el aprendizaje cooperativo como principal enfoque pedagógico durante al menos un año escolar.

Fuente: Elaboración propia

# Programa de nivelación oportuna en línea en contexto de docencia remota para estudiantes de Pedagogía en Inglés

Hugo Gonzalo Tapia Silva<sup>1</sup>, Elvis Wilfredo Campos Palacios<sup>2</sup>,  
María Fernanda Pereira Espejo<sup>3</sup>

1 Universidad Católica del Maule, Chile, [hgtapia@ucm.cl](mailto:hgtapia@ucm.cl)

2, 3 Universidad de La Serena, Chile

## RESUMEN

El acceso de los estudiantes a la universidad supone retos importantes para su permanencia. La carrera de Pedagogía en Inglés de la ULS desarrolló un programa de nivelación oportuna en línea con veinte estudiantes de primer año en contexto de emergencia sanitaria. El programa se desarrolló en tres etapas: diseño, ejecución; y evaluación. Entre los resultados obtenidos, el programa se sitúa como un apoyo al desarrollo de habilidades, se destaca la importancia de las relaciones interpersonales entre participantes y aumenta la confianza en las capacidades para aprender el idioma inglés.

**Descriptores:** Tutoría, Formación de docentes, Desarrollo de las habilidades, Inglés, Aprendizaje en línea.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

El ingreso a la universidad es una etapa delicada para el estudiante debido a factores como la dispar formación basal o la incorrecta elección de carrera. En los últimos años, los estudiantes ingresados a las universidades chilenas se han caracterizado por la heterogeneidad de su situación sociocultural y económica, establecimientos de procedencia, diferencias en niveles de éxito escolar, entre otros factores (Araneda-Guirriman et al., 2018).

Esta situación ha exigido implementar planes orientados a nivelar las competencias de ingreso de los estudiantes, respondiendo a los principios de calidad, equidad e inclusión social que postulan las universidades del Estado de Chile y en especial la Universidad de La Serena (ULS) (Aprende ULS y Universidad de La Serena, 2020). Estos procesos formativos, de carácter inclusivo, consideran el desarrollo de las competencias de entrada para incrementar la capacidad de respuesta del estudiante a las exigencias académicas, reducir brechas e impactar en el rendimiento académico.

La ULS ofrece acompañamiento institucional a los estudiantes de carácter general. En el caso de la carrera de Pedagogía en Inglés, se desarrolla desde hace cuatro años un programa específico de nivelación en el idioma inglés durante el primer semestre, en la perspectiva de la relevancia de los procesos de nivelación para la adquisición del idioma (Rueda-García, 2015). En ediciones previas, el programa se desarrolló de forma presencial. Debido al contexto sanitario por Covid-19, se adaptó el programa para implementarlo íntegramente en modalidad remota. Los principales componentes de esta experiencia fueron: un programa de ayudantía, la participación de tutores pares y una plataforma en línea de apoyo con materiales específicos. La participación en el programa es de carácter voluntario.

El siguiente trabajo presenta la experiencia, describiendo los procesos ejecutados y los resultados tras el análisis de las percepciones de los estudiantes y el equipo ejecutante. A partir de estos datos, será posible tomar decisiones respecto a futuras ediciones del programa en la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de La Serena.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En este contexto, se invitó a participar de este programa a un grupo de estudiantes de ingreso 2020 a la carrera de Pedagogía en Inglés, seleccionados a partir de sus resultados en una evaluación diagnóstica. Este grupo de estudiantes se integró a un programa, cuyo objetivo fue nivelar conocimientos en las cuatro habilidades del idioma inglés en estudiantes con resultados descendidos en una evaluación diagnóstica de la plataforma internacional Off2Class. El programa, en contexto de enseñanza remota, se ejecutó utilizando una plataforma en línea y contó con la participación de estudiantes tutores, pertenecientes a 4º y 5º año de la carrera.

La experiencia de nivelación en línea se organizó y realizó entre los meses de enero y septiembre de 2020, en tres etapas: A) diseño; B) ejecución; y C) evaluación.

- A. En una primera etapa, entre enero y marzo, se diseñó y organizó el programa. En esta etapa se definieron los objetivos y se desarrollaron las bases de la plataforma de apoyo a la nivelación. A partir del contexto por emergencia sanitaria, en el mes de marzo se redefinieron las condiciones de ejecución del programa.
- B. En una segunda etapa, desarrollada entre abril y agosto, se implementó el programa. Este proceso contó con las siguientes acciones:

- a. Invitación, definición de roles y formación de cinco tutores pares. Los pares tutores participaron de forma voluntaria, y participaron de un proceso de inducción a la tutoría par. Su responsabilidad estuvo en acompañar, realizar reuniones y actualizar con recursos la plataforma en línea.
  - b. Aplicación de un instrumento de diagnóstico y selección de veinte estudiantes que obtuvieron resultados descendidos.
  - c. Implementación de programa con las siguientes acciones: uso de plataforma creada por CICULS en Moodle. Ejecución de reuniones periódicas, de acuerdo a las necesidades y solicitudes, entre tutores pares y estudiantes participantes. Comunicación permanente utilizando medios digitales entre tutores pares y participantes mediante mensajería en línea.
  - d. Realización de reuniones de seguimiento por parte del equipo de gestión, junto a los estudiantes tutores.
- C. En una tercera etapa, durante el mes de septiembre, se realizó la evaluación de la implementación del programa. Para ello, se llevó a cabo un grupo focal con estudiantes participantes y una evaluación por parte del equipo de tutores, utilizando un instrumento de preguntas abiertas. El equipo gestor del programa realizó un análisis del proyecto.

El grupo focal, las preguntas abiertas y la evaluación interna permitieron identificar algunos aspectos. Entre los principales, podemos resaltar:

1. Para los estudiantes, el programa permitió nivelar conocimientos asociados a las habilidades del idioma inglés.
2. Para los estudiantes, el trabajo desarrollado en el programa se vinculó con las asignaturas del plan de estudios del semestre.
3. Los estudiantes destacan la importancia del tutor par en su participación en el programa, especialmente la relación cercana que establecieron con ellos.
4. Todos los estudiantes reconocen, a partir de su participación en el programa, un aumento de la confianza en sus capacidades para aprender el idioma inglés.
5. Para algunos estudiantes, el programa fue una instancia de apoyo psicoafectivo.
6. Para los tutores pares, el programa de nivelación se considera un aporte para su formación profesional.



## CONCLUSIONES

- El programa se sitúa como un apoyo al desarrollo de habilidades, respondiendo a los requerimientos de las asignaturas formales y las necesidades de los estudiantes.
- Se destaca la importancia de las relaciones interpersonales entre los participantes para el logro de los objetivos, así como el rol del tutor par como dinamizador de la experiencia del programa de nivelación.
- Para los tutores pares, un programa de nivelación se convierte en una instancia significativa para su formación profesional.
- A juicio de los estudiantes, el programa aumenta la confianza en sus capacidades para aprender el idioma inglés y se sitúa como una instancia de apoyo psicoafectivo frente al desarrollo de la docencia remota en contexto de emergencia.
- El programa de nivelación oportuna en línea se posiciona como una estrategia para mejorar el desempeño académico de estudiantes de futuros ingresos.

## REFERENCIAS

Aprende ULS, y Universidad de La Serena. (2020). **Sobre APRENDE ULS - APRENDE ULS**. Recuperado 29-10-, 2020 from <http://aprendeuls.userena.cl/sobre-aprende-uls/>

Araneda-Guirriman, C., Sallán, J. G., Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, E. (2018). **Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la Educación Superior de masas: Aproximaciones desde Chile**. *Interciencia*, 43(12), 864-870.

Rueda-Garcia, S. (2015). **La nivelación como estrategia metodológica en el aprendizaje de inglés y su influencia en el desarrollo de las competencias orales**. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3300/RUEDA GARCIA, SARA.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3300/RUEDA_GARCIA,_SARA.pdf?sequence=1)

# Más allá de Bloom. Una taxonomía para procesos creativos en arquitectura.

Alejandro Orellana Mc Bride

Universidad de La Serena, Chile, [aorellana@userena.cl](mailto:aorellana@userena.cl)

## RESUMEN

Como en muchas disciplinas vinculadas con el arte, la formación en arquitectura tradicionalmente se ha desarrollado bajo el concepto de escuela, liderada por arquitectos referentes y un "modo de hacer", más orientado por convenciones intersubjetivas, que por programas objetivos y declarados. Ante el desafío actual de sistematizar y explicitar los procesos de aprendizaje de los talleres de arquitectura en las universidades, surge la necesidad de encontrar una taxonomía adecuada para una formación que incluye procesos creativos y didáctica proyectual. Se analizan las taxonomías más utilizadas en la Educación Superior, evaluando su aplicabilidad, concluyendo con una propuesta de una nueva taxonomía construida desde un modelo de funcionamiento de la formación en arquitectura y la utilización de elementos aplicables encontrados en las taxonomías analizadas.

**Descriptor:** didáctica; taller (método pedagógico); investigación curricular; docencia; arquitectura.

## INTRODUCCIÓN

Los talleres de diseño arquitectónico han sido históricamente las asignaturas más importantes en la enseñanza de arquitectura en las universidades (Baixas, et al, 2005; Masdéu, 2017). Debatiéndose constantemente entre el conductismo y el constructivismo, en el taller el docente aparece como una figura muy protagonista como modelo de rol, pero son los estudiantes los que generan el contenido. El aprendizaje se realiza a través de la formulación de un proyecto de arquitectura, proceso en el que el estudiante va adquiriendo conocimientos tanto autogestionados, como de otras asignaturas; y habilidades que surgen de la ejercitación en un constante ciclo de ensayo y error.

La taxonomía de Bloom (1956) ha sido muy utilizada, especialmente en su dimensión cognitiva, por las universidades en Chile para realizar las renovaciones curriculares sobre la base de resultados de aprendizaje. Esta taxonomía establece

un avance progresivo en los procesos cognitivos desde una complejidad más baja (conocimiento) a la más alta (evaluación). La actualización de Anderson y Krathwoh (2001) realiza cambios en algunos conceptos e incorpora la creación como un nuevo nivel más alto de proceso cognitivo. Esto podría ser interesante para las carreras que involucran procesos creativos, pero tiene la dificultad que en esta taxonomía la creación es concebida como producto de los procesos previos y no como proceso de aprendizaje.

Las carreras de arquitectura se enfrentan al desafío de adaptar una taxonomía enfocada en procesos lineales de aprendizaje o buscar una taxonomía específica a sus asignaturas que forman habilidades en la práctica proyectual.

## METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación es evaluar la aplicabilidad de las taxonomías más utilizadas en la docencia universitaria, en las asignaturas de taller de arquitectura,

Se inicia con una revisión del estado del arte respecto del aprendizaje de la arquitectura y la estructura de sus procesos formativos, obteniendo un modelo general de su funcionamiento. A continuación, se identifican y analizan las taxonomías más utilizadas, clasificándolas de acuerdo con las lógicas que las sustentan, las dimensiones que abordan y su relación con los procesos creativos, evaluando la aplicabilidad de cada taxonomía a los procesos de aprendizaje del proyecto, a través de un ejercicio comparativo entre el modelo de funcionamiento del taller de arquitectura (general y específico) y los modelos de las taxonomías analizadas.

## RESULTADOS

### El aprendizaje de la arquitectura

En el proceso de aprendizaje de la arquitectura se pueden identificar dos ámbitos, el teórico-perceptual y el proyectual, que, si bien están estrechamente vinculados, responden a naturalezas distintas en el rol que juega el estudiante en cada una de ellas (Sato, 2015).

### El ámbito teórico-perceptual.

En el ámbito teórico-perceptual el estudiante es principalmente receptor de información del medio externo que integra dentro de sus estructuras cognitivas y emocionales. A esto Mabardi y Lagos (2012) lo denominan 'caudal del

estudiante', diferenciando en dimensiones disciplinarias y de actuación. Este caudal se va aumentando en cada ciclo proyectual. La dimensión disciplinaria alude al lenguaje como origen de la creatividad y la capacidad de teorizar y aprender (Chomsky, 2017). En la segunda dimensión, de actuación, el 'caudal del estudiante' se va nutriendo de la experiencia espacial y social de los estudiantes, es decir, de la interacción física y emocional con el contexto a través de la observación y la vivencia (Mabardi y Lagos, 2012).

### El ámbito proyectual

A través del proyecto de arquitectura, el estudiante es productor de información desde la cual aprende, es decir, aprende haciendo y a través de lo hecho. Esta producción de información está relacionada con la teoría y la percepción, pero no de forma directa y obvia sino a través del filtro de la autoría. Esta autoría, de un hacer personal y único, se va formando desde el inicio de la carrera y, si bien debe ir respondiendo a las solicitudes percibidas del contexto y aprendidas de la teoría, instituye y mantiene la singularidad individual del estudiante como autor.

## ANÁLISIS DE LAS TAXONOMÍAS

Se identificaron siete taxonomías desarrolladas entre 1956 y 2016, cinco de ellas aluden de forma genérica a los procesos de aprendizaje y las últimas dos han sido elaboradas específicamente para procesos creativos (Cuadro 1). En cuanto a las lógicas que las sustentan, las más antiguas evidencian un enfoque jerárquico y más rígido que las más recientes, de carácter iterativo y flexible. Destaca en su singularidad el enfoque de Fink que presenta una lógica convergente de múltiples entradas posibles.

Cuadro 1. Título del cuadro

Taxonomía	Autor	Año	Lógica
Taxonomy of Educational Objectives	Bloom	1956	Secuencial/jerárquica
Structure of Observed Learning Outcome	Biggs y Collis	1982	Secuencial/jerárquica
Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing	Anderson y Krathwohl	2001	Secuencial/jerárquica
Taxonomy of Significant Learning	Fink	2003	Dimensional/convergente
Six Facets of Understanding	Wiggins y McTighe	2005	Secuencial recursiva
Design Thinking	Brown	2008	Iterativa/incremental
Krebs Cycle of Creativity	Oxman	2016	Secuencial recursiva

Fuente: Elaboración Propia

## EVALUACIÓN DE APLICABILIDAD

Ninguna de las taxonomías evaluadas responde de forma completa a lo requerido por el proceso formativo de arquitectura. Sin embargo, se valoran aspectos de las taxonomías analizadas que pueden ser aplicadas a las distintas dimensiones de la formación en arquitectura. En el caso de la dimensión disciplinar del ámbito teórico-perceptual se valoran las taxonomías más antiguas y tradicionales, que permiten fundar el conocimiento teórico requerido. En el caso de Bloom (1956), los dominios psicomotor y afectivo no aplican de buena manera a la formación en arquitectura, debido a su carácter secuencial y jerárquico que conducen a la estandarización, más que a la formación autoral. En cambio, para la dimensión de actuación, la taxonomía de Fink (2003), al no ser jerárquica, aplica de mejor modo al desarrollo de itinerarios singulares de los estudiantes. Por último, para el ámbito proyectual se valoran positivamente las taxonomías de lógicas iterativas y recursivas, las cuales se condicen con la formación en diseño, que itera tanto dentro de la mecánica proyectual, como entre ésta y la teoría y la percepción.

## CONCLUSIONES

Con el análisis realizado queda claro que ninguna de las taxonomías evaluadas responde de forma integral a la formación en arquitectura. Ante este escenario se construye una propuesta de taxonomía integrada que toma elementos de Bloom (1956), Fink (2003) y Brown (2008), con un modelo secuencial recursivo, siguiendo a Oxman (2016) (Figura 1).

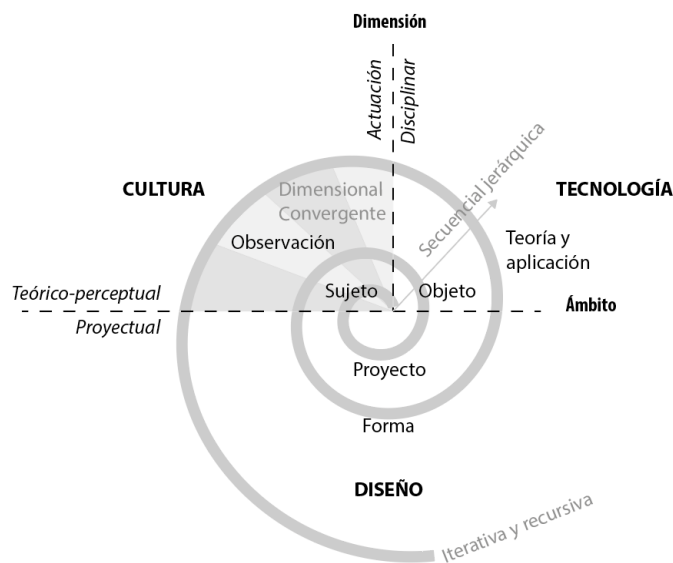


Figura 1. Propuesta de modelo taxonómico para arquitectura.

## REFERENCIAS

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Allyn y Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)

Baixas, Juan Ignacio, Sato, Alberto, Román, Juan, y Tidy, Albert. (2005). **Cuatro escuelas de arquitectura**. *ARQ*, (61), 17-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962005006100004>

Biggs, J.B.Y Collis, K.F. (1982). **Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy**. Nueva York: Academic Press.

Both, T., Baggereor, D. y D. School. (2010). **Bootcamp Bootleg D. School. Stanford: Hassno Platner y Institute of Design at Standford University**. Recuperado de <http://dschool.typepad.com/files/bootcampbootleg2010v2slim-1.pdf>

Bloom, B. (ed.) (1956) **Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain**. New York: McKay.

Brown, T. (2008) **Design thinking**, *Harvard Business Review*, 86(6), pp. 84-92.

Fink, L. D. (2003). **Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses**. San Francisco: Jossey-Bass

Mabardi, J. y Lagos, R. (2012). **Maestría del proyecto. Apuntes para la práctica de la enseñanza del proyecto**. Concepción: Editorial Universidad del BíoBío.

Sato, A. (2015). **Cara y Sello. Santiago de Chile**: Ediciones ARQ.

Wiggins, G., y McTighe, J. (2005). **Understanding by design, (2nd ed)**. Upper Saddle River, NJ: Pearson



UNIVERSIDAD  
DE LA SERENA  
CHILE

