

## LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS COMO MECANISMO PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

PÉREZ LORCA, Alicia<sup>1</sup>

Unidad de Innovación Educativa / Universidad de Santiago de Chile

e-mail: alicia.perez@usach.cl

**Resumen.** La siguiente comunicación tiene por objetivo dar a conocer la experiencia de formación de docentes universitarios en el curso “Didáctica en la Enseñanza Universitaria”. Este módulo corresponde al cuarto curso y terminal del Diplomado en Docencia Universitaria (DDU) que la Universidad de Santiago de Chile imparte desde 2009. En este contexto, se ha realizado un seguimiento a la implementación de seis cursos desde 2011, centrando la atención a la valoración que reportan los participantes sobre las estrategias didácticas implementadas, en especial al proceso reflexivo que realizan sobre sus propias experiencias pedagógicas. Para ello se analizó el contenido de la autoevaluación y evaluación final del curso realizadas por 77 participantes. En primer lugar, se describen los fundamentos teóricos que sustentan el diseño del curso “Didáctica en la Enseñanza Universitaria”, poniendo especial énfasis en las discusiones actuales sobre la introducción de estrategias participativas en el aula universitaria (Zabalza, 2007; Rue, 2007; López, 2007), así como el valor de la reflexión sobre la acción (Schön, 1987) para la mejora de los procesos pedagógicos. Posteriormente, se detalla la metodología de trabajo y el tipo de actividades que los docentes realizan para alcanzar los objetivos del curso, centrados en la vivencia y experimentación con distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el diálogo interdisciplinario que nutre los propios procesos reflexivos. Luego se presentan opiniones de los mismos participantes que evidencian el nivel de reflexión sobre la práctica y el tipo de situaciones de aprendizaje que diseñan a partir de la integración de estos elementos. Finalmente, se exponen algunas conclusiones respecto de la adopción de este enfoque en docentes universitarios, el cambio en docencia, la mejora de los aprendizajes y su impacto a corto y mediano plazo en la reducción de la deserción y abandono en educación superior. Dichos resultados permiten proyectar que aquellos docentes que observan y analizan su práctica sistemáticamente, logran cambiar sus concepciones pedagógicas reenfocando su atención hacia el quehacer de los estudiantes, ofreciéndoles más posibilidades de aprendizaje profundo a través del diseño de situaciones complejas y desafiantes. Se espera que esta experiencia pueda contribuir a la discusión sobre cómo formar docentes universitarios, qué estrategias pueden generar aprendizajes más profundos en sus participantes, cuál es el rol de la reflexión en la mejora educativa y cómo ello impacta en los aprendizajes de los estudiantes, aspecto ampliamente discutido a nivel nacional e internacional durante los últimos años.

**Descriptor o Palabras Clave:** Calidad de la Docencia Universitaria; Reflexión Docente; Didáctica Universitaria.

<sup>1</sup> Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación. Especialista en formación de profesores para educación secundaria y terciaria. Profesional a cargo del área Gestión y Calidad de la Docencia en la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile desde 2010.

## 1 Introducción

La educación superior, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos, se ha visto beneficiada los últimos años por un aumento sustantivo de su matrícula, lo cual ha permitido ampliar considerablemente el acceso a este nivel educativo. Sin embargo, se ha enfrentado a problemáticas de distinta índole, como resulta ser la deserción de los estudiantes al poco tiempo de iniciar su formación. Afortunadamente, las mismas instituciones han reconocido el problema como propio, entendiendo que existen acciones específicas que pueden realizar para reducir el abandono estudiantil.

Una mirada en esta perspectiva es comprender cómo la mejora de la docencia puede conllevar a aumentar la calidad de los procesos pedagógicos, reconociendo la diversidad del estudiantado, proponiendo estrategias participativas que motiven al estudiantado y entregando posibilidades reales de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar al máximo sus potencialidades, a pesar de las dificultades que puedan encontrar al inicio del proceso de formación.

En este sentido, el siguiente resumen presenta una experiencia exitosa de formación docente centrada en la reflexión pedagógica, con alto impacto en la mejora de los procesos educativos.

## 2 Problemática en contexto

Desde la década de 1990, Chile ha experimentado un crecimiento sostenido en el aumento de la matrícula en educación superior, lo cual si bien ha contribuido a un mayor acceso, no ha garantizado la permanencia de los estudiantes en el sistema, debido entre otros factores, a las características académicas de los estudiantes.

¿Quiénes son estos estudiantes? El ingreso a la educación superior chilena posee dos mecanismos de entrada: 1) algunas univer-

sidades seleccionan a sus estudiantes por el rendimiento escolar y por una prueba estandarizada que se realiza al finalizar su educación secundaria; 2) otras instituciones de educación superior no realizan ningún tipo de selección.

Sin embargo, se ha detectado que incluso en aquellas instituciones donde sí se realiza selección, no es posible garantizar que todos los estudiantes posean las competencias básicas para desempeñarse exitosamente en la educación superior.

Lo cierto es que muchos estudiantes poseen debilidades en el dominio de habilidades cognitivas generales y dificultades para autorregular su proceso de aprendizaje. A su vez, también existen estudiantes con poca claridad vocacional que les hace perder el rumbo de su decisión académica.

Por otra parte, son pocos los docentes universitarios que poseen una formación pedagógica que les permita atender mejor a las necesidades de aprendizaje de un estudiantado talentoso, pero disminuido académicamente. Esto tiene como consecuencia, que muchos docentes, al carecer de habilidades pedagógicas para enfrentar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no puedan afrontar las problemáticas de aula que derivan en muchos casos, en el abandono estudiantil.

En esta perspectiva, la Universidad de Santiago de Chile ofrece desde 2009 el Diplomado en Docencia Universitaria (DDU), como una de tantas posibilidades de formación pedagógica que permite a los docentes adquirir habilidades para mejorar su práctica. El Diplomado es gratuito y está dirigido a todos los docentes de la Universidad, siendo obligatorio para los académicos contratados a partir de 2007. El programa consta de 170 horas, organizadas en cuatro cursos: Resultados de Aprendizaje, Evaluación de Aprendizajes, Uso de Tic's y *Didáctica en la Enseñanza Universitaria*.

### 3 Objetivos

En este contexto, nuestro propósito es compartir la experiencia de formación del curso *Didáctica en la Enseñanza Universitaria*, su diseño curricular, la metodología de trabajo, el sistema de evaluación, los resultados obtenidos a través del análisis de las autoevaluaciones y evaluaciones finales de los docentes participantes y sus proyecciones en la implementación microcurricular.

Cabe señalar que este curso está orientado al desarrollo de habilidades específicas para el diseño e implementación de estrategias didácticas desde una perspectiva reflexiva y crítica del propio ejercicio docente.

### 4 Marco teórico

Una perspectiva para abordar el abandono y la deserción estudiantil, es focalizar la atención en las prácticas pedagógicas que permitan reducir las brechas académicas de los estudiantes.

En esa misma perspectiva, nuestra propuesta se centra en el desarrollo de procesos pedagógicos de calidad asociados a una docencia focalizada en el estudiante, lo cual permitiría cubrir al interior de los cursos las posibles brechas académicas, así como responder de manera adecuada a las necesidades pedagógicas de los estudiantes.

Para ello, a continuación se presentan las propuestas disciplinares ligadas a la importancia de la formación de habilidades pedagógicas en docentes universitarios y al rol de la reflexión en los procesos de enseñanza.

#### 4.1 Formación de habilidades pedagógicas

La formación de competencias docentes a nivel universitario es un requisito fundamental para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, debido a que la acción pedagógica no responde a un hacer “intuitivo”, sino a un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos cada vez más definidos en la

literatura especializada. Muchos docentes al iniciar los cursos de formación reconocen que su acción pedagógica nace fundamentalmente de la experiencia y de sus modelos previos, sin embargo esto no implica que durante el tiempo ellos no hayan desarrollado conocimientos pedagógicos del contenido que enseñan (Shulman 1985, en Francis, 2005), por lo contrario, muchos de los elementos que sustentan su quehacer nace de construcciones a partir de su experiencia como docentes.

Por su parte, Zabalza (2009) reconoce que en general existe una alta valoración al sentido vocacional de la docencia, pero no se puede desconocer su carácter técnico: *“ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como ‘vocación’ y ‘compromiso personal’.* Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poder ejercerla de forma adecuada”. (p. 9)

Porque efectivamente, el docente universitario requiere, además de los saberes disciplinares, conocimientos específicos que le permitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Este mismo autor, propone que todo docente universitario debiera desarrollar distintas competencias específicas, algunas de ellas:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer explicaciones comprensibles
- Diseñar la metodología y organizar actividades
- Evaluar
- Reflexionar sobre la enseñanza, entre otras.

En esta perspectiva, Rué (2007) es enfático en señalar que todo diseño curricular debe

concretarse en acciones didácticas alineadas a un enfoque particular que puede transitar desde estrategias centradas en el docente a estrategias centradas en el estudiante. Se espera que los docentes adopten el enfoque de la “*alineación constructiva*” que busca articular los objetivos, métodos didácticos y la evaluación desde una perspectiva focalizada en el aprendizaje de los estudiantes. Se subentiende por tanto, que el docente debe capacitarse en teorías específicas de la disciplina pedagógica.

Bajo este enfoque, y referido concretamente al conocimiento didáctico, serán las estrategias participativas aquellas que deban predominar en la enseñanza universitaria.

Por estrategia participativa, entenderemos que: “*constituyen procedimientos razonados científicamente, suficientemente probados en la experiencia de muchos profesionales y que surgen como respuesta pedagógica a los nuevos retos de la educación, como ‘herramientas educativas de carácter abierto’, eminentemente provocadoras de participación para la reflexión y el análisis*”. (López, 2007, p. 108)

Entre ellas podemos señalar, el aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, trabajo en equipo, método de proyectos, por nombrar algunas (Salinas, Pérez y De Benito, 2008).

#### 4.2 Reflexión pedagógica

Las discusiones sobre el rol de la reflexión en la formación profesional proviene ya desde la década de los 70'. De manera más actual, Perronoud (2010) recoge parte de la propuesta de Schön sobre el profesional reflexivo y la enmarca en la formación de docentes.

Aquí plantea que el docente suele *reflexionar en la acción*, cuando toma decisiones respecto, por ejemplo, de reenfocar una pregunta o volver a explicar una temática cuando presiente que ésta no ha sido comprendida del todo. Esta actividad se enriquece con la *reflexión sobre la acción* pedagógica, que le permite al docente

comprender las motivaciones que movilizan su actuar, las implicancias de sus decisiones y las proyecciones de su ejecución didáctica. Son estos esquemas de pensamiento los que permiten más adelante desarrollar un *habitus reflexivo* (Perronoud, 2010), que consiste en que el docente genera estructuras de pensamiento que dirigen su acción, pero que no están conformadas como representaciones conceptuales rígidas, sino más bien como marcos que orientan su quehacer pedagógico.

Por otra parte, el estudio de Kane, Sandretto y Heath (2004, en Prieto, 2007) refuerza la idea que la enseñanza universitaria debe articularse en torno a la reflexión sobre la práctica, ligada al conocimiento de la materia, habilidades pedagógicas, relaciones interpersonales, características de personalidad y relación con la investigación.

Ambos modelos sitúan el análisis sobre la propia práctica como un mecanismo para impulsar la eficacia docente, y por lo tanto, también la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, ya que el dominio de las habilidades pedagógicas solo dará respuesta efectiva a las problemáticas que enfrente cuando lo haga desde el contexto en el cual se desarrolla.

De esta forma, Perrenoud (2010) complementa el valor de la reflexión en una lógica colectiva, ya que el grupo se convierte en un espacio de intercambio de experiencias, donde los docentes participantes se sienten en confianza para plantear sus problemáticas e inquietudes. Incluso señala que “*en un grupo de análisis de las prácticas, se gestionan inevitablemente intercambios que, encubiertos por el tono de pregunta o de explicitación, llegan a dimensiones menos confesables de las relaciones intersubjetivas*” (p. 120), es decir, la reflexión colectiva, no tan solo favorece, sino también enriquece la discusión de temáticas que podrían ser difíciles de abordar producto de la exigencia académica propia de la educación superior.

Con estos marcos de referencia, se diseñó el curso que se presenta a continuación.

## 5 Metodología

El curso de Didáctica en la Enseñanza Universitaria, constituye el último módulo de formación del DDU. Está compuesto por 15 sesiones una vez por semana y con un total de 60 hrs. presenciales. Para poder realizarlo, es necesario haber cursado ya los cursos “Resultados de Aprendizaje” y “Evaluación de Aprendizajes”, lo cual permite trabajar a partir de conocimientos pedagógicos más elaborados.

Sus participantes son docentes de todas las facultades de la universidad, como son Ingeniería, Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias básicas, Arquitectura, entre otras. Dicha diversidad ha sido ampliamente valorada por los participantes, elemento que será tratado más adelante.

Además, es importante señalar que los participantes varían entre 10 y 20, lo cual hace del grupo un espacio ideal para el intercambio de experiencias y monitoreo de parte de la profesora.

### 5.1 Estructura de contenidos

Este curso desarrolla tres temáticas fundamentales:

1. Concepciones docentes sobre enseñanza y aprendizaje,
2. Fundamentos de la didáctica y
3. Estrategias didácticas.

En la primera de ellas, se introducen algunos conceptos sobre teoría del aprendizaje y se exploran las concepciones pedagógicas de los participantes, entendiendo que las acciones y decisiones de aula están fuertemente influenciadas por lo que los docentes creen sobre su rol, por lo que creen de sus estudiantes y el proceso pedagógico, por nombrar algunos.

Luego, se presentan los fundamentos teóricos de la didáctica, analizando los mecanismos por los cuales se construye conocimiento didáctico general y disciplinar, así como diferenciando los distintos elementos que la componen

(metodologías, estrategias, situaciones, técnicas, recursos).

Por último, se aborda el diseño didáctico de clases mediante el desarrollo de estrategias de distinta complejidad, como son la elaboración de mapas conceptuales, simulación de situaciones, trabajo colaborativo, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, aprendizaje y servicio, entre otras. A ello se enlaza el trabajo con un modelo de estructura de clase centrado en el aprendizaje del estudiante y en su participación activa dentro del proceso, a través del establecimiento de momentos didácticos.

### 5.2 Metodología del curso

El diseño del curso supone la vinculación permanente de los contenidos con el contexto, ya sea mediante la reflexión individual y colectiva, el trabajo colaborativo y la aplicación de la teoría a su quehacer pedagógico.

Se entiende que no existe una única unidad sobre reflexión docente, sino más bien traspasa todas las temáticas del curso, ya que *“la práctica reflexiva no se puede separar de la totalidad de la práctica profesional. Se desprende de ello que formar a practicantes reflexivos no puede limitarse a añadir un ‘módulo reflexivo’ al programa de formación”* (Perrenoud, 2010, p. 70)

Una innovación interesante para el desarrollo de la reflexión individual fue solicitar a los participantes que grabaran y analizaran una clase propia a partir de ciertos elementos teóricos. La grabación se realiza al iniciar el curso y es vista solo por el participante, lo cual reduce la ansiedad y el temor de analizar el propio desempeño.

A su vez, se trabaja en una sala con mesas hexagonales que permite la agrupación de los participantes, la generación de un diálogo fluido y cercano y el intercambio

experiencias diversas sin prejuicios ni rechazos.

A su vez, se potencia la generación de una comunidad de aprendizaje, a través de la socialización de experiencias exitosas como no tan fructíferas. Este diálogo les permite construir aprendizajes conjuntos, sensibiliza a los participantes y les ayuda a repensar su quehacer docente a partir del conocimiento de otras realidades, incluidas aquellas alejadas de su propia disciplina.

Como se señaló previamente, el componente práctico de la acción didáctica, obliga a la aplicación permanente de los aprendizajes, situación que se enmarcaba siempre en el diseño para sus propios cursos.

Por otra parte, es importante señalar que el desafío didáctico de “enseñar a otros sobre cómo enseñar”, plantea retos más allá de los teóricos, ya que obliga al profesor del curso a enseñar con un fuerte componente modélico. Por lo tanto, las clases son diseñadas con una estructura particular, precisando objetivos al inicio de cada sesión, utilizando estrategias diversas en la exposición docente que favorezcan el diálogo, implementando estrategias participativas que luego verán a nivel teórico, diseñando recursos didácticos pertinentes y elaborando situaciones de evaluación coherentes con los propósitos iniciales.

### 5.3 Procedimientos de evaluación

Bajo el paradigma de evaluación comprensiva (Santos Guerra, 1998) el diseño del curso posee evaluaciones durante todo el proceso, ya sea con fines diagnósticos, formativos como sumativos.

A su vez, la profesora evalúa permanentemente a los participantes buscando retroalimentar cada una de las actividades (heteroevaluación), pero también se fortalece la acción de autoevaluación y coevaluación a través del análisis crítico del propio trabajo y el de los compañeros. Para ello, se definen y consensuan criterios

que orientan la evaluación, ya sea de manera oral como mediante pautas escritas.

En relación a las evaluaciones sumativas, se establecen cuatro instancias: tres de heteroevaluación y una autoevaluación final.

A continuación se describen brevemente:

- Análisis reflexivo de la propia práctica, usando como fuente principal la observación de su clase.
- Diseño de una unidad didáctica, articulando resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y situaciones de evaluación de acuerdo a la integración de los cursos anteriores.
- Diseño de una situación didáctica a partir de una o más estrategias participativas, indicando instrucciones, recursos e instrumento de evaluación.
- Autoevaluación a partir de cuatro preguntas reflexivas sobre su rol como participantes del curso. Se realiza luego de la última clase. (ver Apéndice I).

Los participantes tienen la posibilidad de pedir una nueva corrección de las evaluaciones sumativas si es que consideran que algún indicador de la pauta no está bien evaluado y lo argumentan con fundamentos teóricos.

## 6 Resultados

Para poder evaluar el grado de impacto de la propuesta metodológica, se han analizado las evaluaciones procesuales y finales de 77 participantes de 6 cursos realizados desde 2011 a la fecha. Las encuestas tienen entre 4 y 8 preguntas abiertas, dependiendo del semestre de aplicación, siendo algunas con carácter autoevaluativo y otras con la finalidad de evaluar el curso de Didáctica en Educación Superior.

El análisis de contenido de los comentarios nos ha permitido levantar tres tópicos que son los más referenciados:

- Trabajo colaborativo
- Reflexión docente
- Impacto en la docencia

### 6.1 Trabajo colaborativo

Los docentes valoran el trabajo en equipo y la participación de distintas disciplinas en la discusión. Por una parte reconocen el valor de la estrategia colaborativa en sí misma en la medida que participan de ella y son capaces de construir aprendizajes valiosos a partir de esta relación.

Por otra parte, evalúan positivamente el intercambio de experiencias de todo tipo, ya que les permite acceder a realidades desconocidas, o bien, sirven de estímulo para su propia reflexión.

Ejemplo de lo anterior son las siguientes citas:

“Fue muy interesante trabajar con profesores que tienen miradas diversas y que trabajan en contextos diferentes” (D.V.)

“El hecho de participar en un curso con profesionales de distintas disciplinas, enriquece tremendamente los aprendizajes” (A.L.H)

“Las diferentes actividades desarrolladas en la clase, son muy útiles porque se produce un intercambio de experiencias docentes que permite mejorar la propia práctica”. (A.L.G)

“Compartir experiencias con académicos de tan diversas disciplinas enriquece mucho el aprendizaje” (V.G.C)

“La mayor fortaleza (del curso) es la oportunidad de compartir con profesores de otras áreas, con otras realidades y con otras teorías y opiniones”. (X.R.B)

### 6.2 Reflexión individual

El concepto de *Reflexión sobre la práctica* es declarado explícitamente durante la ejecución del curso, por lo cual no es sorpresa que los participantes lo utilicen de manera familiar en su evaluación. Sin embargo, es posible observar en los comentarios que es un elemento cada vez más incorporado en el quehacer cotidiano, reforzado por el registro

anecdótico de cada clase que realiza la misma profesora del curso.

“Este curso me ha aportado los elementos necesarios para analizar en forma crítica, constructiva y propositiva mi quehacer docente” (N.R.A)

“Pocas veces he tenido el tiempo y el ambiente propicio para reflexionar sobre mi propia práctica docente. Ahora pude hacerlo” (L.F.P.)

“He podido construir un modelo mental de una práctica docente apropiada” (J.F.S.)

“La reflexión de la práctica docente nos ayudó a darnos cuenta qué elementos de la clase debemos mejorar”. (D.L.M)

“He podido darme cuenta de mis debilidades y fortalezas reflexionando sobre mi propia práctica docente”. (A.L.G)

“Me ha introducido a repensar de manera comprometida las formas y contenidos de mi labor docente” (C.M.P)

Cabe señalar que la reflexión sobre la práctica trasciende al desarrollo del curso. La Unidad de Innovación Educativa a la cual pertenece el DDU, recibe permanentes visitas y consultas de ex participantes del curso, que evidencian reflexiones profundas de lo que ocurre en sus aulas de clases y en sus unidades académicas.

### 6.3 Impacto en la docencia

Por las características del curso, los docentes tienen la posibilidad de mejorar las situaciones didácticas que ya desarrollan en sus clases, o bien, crear unas totalmente nuevas de acuerdo a los principios teóricos desarrollados a lo largo del curso.

El nivel de detalle y argumentación en su construcción permite inferir el alto grado de transferibilidad de la propuesta curricular, sin embargo, por la característica del curso, no es posible observar *in situ* y de manera longitudinal si los aprendizajes del curso están impactando en el aprendizaje de los estudiantes.

De todos modos, en una primera aproximación sí es posible observar que existirían mejoras en la práctica docente.

A continuación se presentan algunos comentarios que sustentarían lo previamente expuesto:

“Ahora pienso, cuál es la mejor forma de realizar la transposición didáctica y graduación de los contenidos y qué actividades pueden favorecer al mayor logro de los aprendizajes, tratando de incluir trabajo colaborativo” (C.I.B)

“He podido sistematizar lo que inicialmente se fundaba en mis propias creencias, las que si bien no estaban erradas, estaban dispersas”. (C.M.P.)

“Me han mostrado estrategias interesantes que yo podría replicar en mi clase” (K.S.G.)

“El curso me ha servido para abrir la mente, en el sentido que cada una de las "técnicas" que utilizo en mis clases, podrían enmarcarse dentro de una metodología pedagógica potencial”.. (F.T.A)

“Trato de utilizar todo lo aprendido en el diplomado para mejorar la práctica, desde la planificación, la evaluación, uso de TICs y didáctica”. (R.S.G)

“Esta reflexión hizo que replanteara muchas de mis practicas y otras definitivamente fueron fortalecidas”. (P.A.E)

“Hago participar mucho más a los estudiantes, no solo con preguntas sino mediante la construcción del conocimiento”. (A.A.B)

(en relación a la reflexión sobre el propio curso)  
“Esta misma pregunta se la puedo hacer a los chicos, de cómo estudian derecho tributario, y con ello los estaría invitando a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y yo estoy aprendiendo con ellos”. (K.S.G)

Complementando lo anterior, se realizó un estudio en la misma Universidad que analizaba el impacto del DDU en la Evaluación del Desempeño Docente (Marchant, et.al, 2013). El estudio fue concluyente en relación a que los docentes que realizaban el DDU mejoraban progresivamente sus resultados en la evaluación del desempeño con posterioridad al término del diplomado.

## 7 Contribuciones

El análisis del diseño pedagógico del curso Didáctica en la Educación Superior, así como la opinión de los participantes ha permitido ir

realizando mejoras continuas al proceso formativo.

En este sentido, consideramos valioso poder compartir experiencias de formación docente que impactan en el aprendizaje de los estudiantes, con otras instituciones de educación superior.

El modelo propuesto para la formación didáctica centrada en la reflexión pedagógica es factible de ser implementado en cualquier realidad educativa, siempre y cuando se cuente con profesores formadores insertos en la cultura reflexiva. No debemos olvidar que el *habitus reflexivo* señalado por Perrenoud (2010) no se forma solo desde el ejercicio constante, sino también desde la acción modélica del profesor.

Si bien los contenidos de este curso podrían variar en otro contexto de educación superior, es posible señalar que la metodología centrada en el trabajo colaborativo y las estrategias participativas tienen un alto impacto en las mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, que conllevan a mejores aprendizajes por parte de sus estudiantes y, por añadidura, menores tasas de reprobación y deserción.

## 8 Conclusiones

La existencia de un espacio de formación continua del profesorado dentro de la misma institución donde se ejerce docencia, favorece y potencia el aprendizaje de habilidades pedagógicas en un contexto común, mediante el intercambio de dificultades, problemáticas, experiencias e innovaciones de un grupo heterogéneo de académicos, ya sea por su formación profesional como por su trayectoria académica.

De esta manera, el curso se construye metodológicamente a partir de la experiencia de los participantes, que se comparte y complejiza con el aporte teórico que entrega la didáctica y la psicología del aprendizaje.

En este sentido, los procesos de reflexión sobre la propia práctica constituyen un valioso camino para la incorporación de mejoras a los procesos de enseñanza. Ayudan a encontrar el sentido de las innovaciones, permitiendo rescatar lo que se está “haciendo bien” y desde allí construir mejores formas de enseñar. La reflexión sobre la práctica permite identificar las concepciones subyacentes que dirigen la práctica educativa y desde ese conocimiento evaluar en la misma acción los eventuales cambios que puedan mejorar el aprendizaje, tanto de los estudiantes como del docente.

Desde una perspectiva indirecta, pero no por ello menos significativa, podemos señalar que estudios como el de Gibbs & Coffey (2004) dan cuenta de que la formación pedagógica en docentes universitarios tiene un impacto importante en su quehacer de aula. Los autores señalan que existen cambios estadísticamente significativos en las encuestas docentes luego de un año de terminar la acción formativa. Este estudio recoge mediante un pre y post test la percepción de los estudiantes respecto de la calidad de la docencia de dichos profesores. A su vez, los autores también destacan que los estudiantes que tomaron cursos con docentes capacitados en habilidades pedagógicas, tienen una mayor orientación hacia el aprendizaje profundo en comparación con quienes tuvieron clases con docentes que no recibieron esta formación.

Si bien no es posible extrapolar complemente este estudio a la realidad chilena, y aun reconociendo que no es posible atribuir una relación causal entre la formación docente especializada, la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la disminución del abandono estudiantil; si podemos destacar que la metodología escogida para este curso de formación tiene alto impacto en la transformación de las concepciones docentes, favorece la incorporación de la innovación didáctica en aula y motiva tanto al docente como a los estudiantes, hacia el logro de

aprendizajes complejos, profundos y significativos.

Por último y a modo de proyección, podemos señalar que existe un compromiso de la institución por estudiar a mediano plazo y con mayor profundidad, el impacto del DDU en el cuerpo docente. Con los datos sobre los efectos de la formación de este tipo en la evaluación docente (Marchant, et.al, 2013) ya es posible afirmar de manera cuantitativa cómo afectan estos cursos de formación a la actividad de enseñanza. Sin embargo por el momento no poseemos datos pormenorizados que nos clarifiquen sobre los cambios específicos en la acción didáctica, ni la incidencia de estos procesos pedagógicos en las tasas de reprobación y deserción estudiantil.

Esperamos que éste y otros estudios nos permitan profundizar en las diversas variables que inciden en la problemática del abandono en educación superior.

## Apéndice I

## D. Sugerencias para la mejora.

### Cuestionario de Autoevaluación y evaluación del curso

El siguiente instrumento pretende recoger su valoración respecto del curso *Didáctica en la Enseñanza Universitaria* dictado durante el 1º semestre de 2012. La primera parte consta de una *Autoevaluación* referida a su rol como participante y que orientará a la calificación de su participación en esta instancia. La segunda parte es una *evaluación del curso* en relación a las características del mismo, que nos entregará información importante para la mejora permanente de nuestra acción docente, como de los elementos constitutivos del curso.

En relación a su rol como participante de este curso:

1. ¿Cómo ha sido su participación y compromiso individual con este curso?
2. ¿Cómo ha contribuido su participación al aprendizaje cooperativo de esta comunidad de aprendizaje?
3. ¿Cuál ha sido su grado de reflexión alcanzado durante este proceso?
4. ¿El aprendizaje de este módulo tuvo impacto en la docencia que realiza?  
¿En qué elementos específicos?
5. Considerando su valoración anterior, ¿Con qué nota se calificaría en este curso?

En relación al desarrollo de este curso, considerando: rol del docente, rol de los participantes, espacio físico, recursos didácticos, estrategias didácticas, contenidos, entre otros:

- A. ¿Qué principales fortalezas observó en este curso?
- B. ¿Qué principales debilidades observó en este curso?
- C. ¿Qué temáticas en relación al curso considera que pudieron profundizarse?

## Referencias

- Francis, S. (2009). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Actualidades Investigativas en educación*, Universidad de Costa Rica, vol. 5, n°2. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/conocimiento.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf)
- Gibbs. G., Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Sage Publications*, Vol. 5 (1): 87–100. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching%20Skills%20-%20Gibbs.%20Coffey.pdf>
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Marchant, J., (et. al.) (2013). *Evaluación del Impacto del Diplomado en Docencia Universitaria en la Calidad de la Docencia del Profesorado*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (2007). *La autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salinas, J. Pérez, A., De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Santos Guerra, M.A.. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata..
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.