



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA
MAGISTER EN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

**SISTEMA DE EVALUACION PERTINENTES A LAS COMPETENCIAS
PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LOS MÓDULOS DEL
DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

CAROLINA RABANALES ROMERO

Proyecto de Aplicación Profesional presentado a la Facultad de Educación,
Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae, para optar al grado de Magíster
en Currículum y Evaluación

Profesor Guía: Aldo Montenegro González

Antofagasta, Chile

2019

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con especial amor a mis hijas Javiera y Montserrat, ellas son mi razón de vida, por quienes día a día me esmero en ser mejor madre y profesional.

De igual manera quisiera agradecer con amor a mi pareja, amigo y compañero Sr. Lenin Villalobos, quien desde el inicio me apoyo en este desafío, impulsándome a estudiar este magister.

Carolina Rabanales Romero

RESUMEN

Uno de los escenarios de mayor trascendencia para el desarrollo de un país es el universitario, puesto que representa un contexto en el cual se producen profundos cambios en función de la calidad educativa como valor rector institucional, lo cual conduce a evaluar las competencias pedagógicas del profesor universitario para que desarrolle adecuadamente sus funciones profesionales.

Concretamente, en la educación superior se ha gestado iniciativas afianzadas en modelos educativos como el promovido por la Universidad de Antofagasta, cuando prevé una formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias a través de programas, es el caso del Diplomado en Docencia Universitaria, cuyas capacidades deben ser valoradas a través de un sistema de evaluación pertinentes a las competencias pedagógicas,

Con base en las anteriores afirmaciones, en el presente estudio se advierte la concurrencia de la siguiente interrogante: ¿Existe coherencia entre el Sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo diplomado? La respuesta se evidencia mediante el desarrollo de los objetivos de la investigación.

En este sentido, el objetivo general apunta a diseñar un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias pedagógicas establecidas en el diplomado en docencia universitaria; y, para alcanzar este propósito, se tiene los objetivos específicos: diagnosticar el logro de las competencias pedagógicas, con base a la información sobre el sistema de evaluación por resultados de aprendizaje (RA) implementados en cada módulo del diplomado en docencia universitaria; analizar los resultados de aprendizaje en coherencia con las competencias pedagógicas de cada módulo del diplomado en docencia universitaria; y establecer los criterios de evaluación que aseguren el logro de las competencias pedagógicas en correspondencia con los resultados de aprendizaje. En este último objetivo, se plantea a modo de propuesta el diseño del sistema de evaluación que da solución al problema planteado.

Contenido

Resumen.....	3
Introducción	7
Capítulo I	9
1. Planteamiento Del Problema.....	9
1.1 Pregunta De Investigación	15
1.2 Objetivos De La Investigación	15
1.3 Justificación De La Investigación	16
1.4 Viabilidad	18
1.5 Diagnóstico Inicial.....	19
1.5.1 Metodología Del Diagnóstico.....	19
1.5.2 Análisis Del Resultado Del Diagnóstico Del Problema	19
1.5.3 Conclusiones Del Diagnóstico	30
Capítulo Ii	31
2. Fundamentación Teórica	31
2.1 Evaluación De Las Competencias En El Docente Universitario	32
2.1.1 Precisiones Sobre Las Competencias Del Docente Universitario	34
2.1.2 Conceptualización De Las Competencias Pedagógicas.....	36
2.2 Acerca Del Resultado De Aprendizaje (R.A).....	38
2.3 Panorama Del Sistema De Evaluación Con Base En Criterios	40
2.3.1 Importancia De Los Criterios De Evaluación	41
2.4 Establecimiento De Competencias Pedagógicas Medibles En El Profesor Universitario En Función Con Los Resultados De Aprendizaje (R.A)	42
2.4.1 Planificación De Actividades De Aprendizaje	43
2.4.2 Evaluación De Logros De Aprendizaje	49
2.4.3 Investigación Y Desarrollo Profesional Para El Mejoramiento De La Práctica Docente	53
Capítulo Iii.....	58
3. Metodología.....	58
3.1 Definición De La Investigación Y Tipo De Estudio	58
3.2 Diseño De La Investigación	61
3.3 Definición De La Muestra.....	63
3.4 Variables	65
3.5 Técnica Y Recogida De Información	68

3.6 Tratamiento De La Información	72
3.7 Análisis De Los Datos	74
3.7.1 Competencia Pedagógica: Planificación De Actividades De Aprendizaje	75
3.7.2 Competencia Pedagógica: Evaluación De Logros De Aprendizaje.....	81
3.7.3 Competencia Pedagógica: Investigación Y Desarrollo Profesional.....	86
3.8 Conclusión Del Análisis	92
Capítulo Iv.....	96
4. Propuesta De Diseño Del Sistema De Evaluacion A Través De Criterios De Evaluación Para El Logro De Competencias Pedagógicas En Coherencia Con Los Resultados De Aprendizaje	96
4.1 Introducción	96
4.2 Objetivos	98
4.2.1 Objetivo General	98
4.2.2 Objetivos Específicos	98
4.3 Justificación De La Propuesta	98
4.4 Metodología Para La Evaluación De Las Competencias Pedgógicas	100
4.4.1 Pasos Para La Construcción De Los Criterios De Evaluación	100
4.4.1.1 Determinación De Las Competencias A Evaluar	101
4.4.1.2 Determinación De Los Indicadores O Criterios A Considerar En La Valoración De Los Niveles De Dominio A Partir Del Resultado De Aprendizaje (R.A)	103
4.4.1.3 Establecimiento De Las Evidencias A Considerar A Partir De Las Actividades De Aprendizaje	103
4.4.1.4 Precisión De Los Criterios De Evaluación	104
4.4.1.4.1 Ponderación De Los Criterios De Medición: Nivel Básico, Intermedio Y Avanzado	107
4.4.2 Implementación De La Propuesta Del Sistema De Evaluacion Pertinentes A Las Competencias Pedagógicas En El Desarrollo De Los Módulos Del Diplomado En Docencia Universitaria.....	110
4.4.3 Proceso De Valoración	112
4.4.4 Momentos De Evaluación De Las Competencias.....	112
4.5 Diseño Del Instrumento Fundamentado En Criterios De Evaluación Para El Logro De Competencias Pedagógicas En El Profesor Universitario	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Módulo de aprendizaje	29
Tabla 2: Escala de interpretación para los promedios obtenidos en las dimensiones e indicadores. ..	74
Tabla 3: Resultados de la competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje	76
Tabla 4: Resultados de la competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje	81
Tabla 5: Resultados de la competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional.....	87
Tabla 6: Ponderación cuantitativa y cualitativa del nivel de competencia	110
Tabla 7: Criterio de evaluación: Escala de nivel de dominio de competencia en tres niveles: Básico (1), Intermedio (2).....	115
Tabla 8: Cuadro resumen de la ponderación cuantitativa y nivel de dominio por competencia pedagógica	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Ilustración 1: Resultados porcentuales del diagnóstico previo	21
Ilustración 2 : Resultados porcentuales del contexto normativo	77
Ilustración 3: Resultados porcentuales en la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes	78
Ilustración 4: Resultados porcentuales de la construcción de programas y guías de aprendizajes	79
Ilustración 5: Resultados porcentuales por competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje	80
Ilustración 6: Resultados porcentuales del conocimiento de conceptos.....	83
Ilustración 7: Resultados porcentuales de la diferenciación de instrumentos	84
Ilustración 8: Resultados porcentuales de estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología	85
Ilustración 9: Resultados porcentuales por competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje	86
Ilustración 10: Resultados porcentuales de indagar innovaciones	88
Ilustración 11: Resultados porcentuales de contextualizar la enseñanza aprendizaje	89
Ilustración 12: Resultados porcentuales de razonar regulaciones y leyes.....	91
Ilustración 13: Resultados porcentuales por competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional.....	92

INTRODUCCIÓN

Desarrollar un perfil competencial a través de programas de formación en competencias pedagógicas, contribuye a afianzar la calidad de las prácticas en el ejercicio del académico y docente; además, permite reflexionar sobre la valoración de su talento con el acompañamiento de un sistema de evaluación, en virtud del proceso sistemático medible en razón de capacidades en planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje e investigación y desarrollo profesional.

En esta perspectiva, las competencias pedagógicas, aun cuando se establecen en programas de formación, no siempre cumplen con un propósito medible a través de un sistema de evaluación, lo que hace evidente la configuración del presente proyecto de aplicación profesional basado en la realidad de la Universidad de Antofagasta, cuyo propósito final es diseñar un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias establecidas en el diplomado en docencia universitaria, para lo cual se revisa un extenso marco teórico actualizado y se aplica un cuestionario para determinar las competencias pedagógicas en el profesor universitario de la mencionada universidad.

En el desarrollo del informe se realiza en el capítulo I el planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos, justificación, viabilidad de la investigación, diagnóstico inicial, en el cual se aplica una metodología cuali-cuantitativa para fundamentar el problema; también contiene el análisis del resultado del diagnóstico y conclusiones pertinentes.

Luego, en el capítulo II, trata sobre la fundamentación teórica, en la cual se esboza la teoría relacionada con la evaluación de las competencias del docente universitario, resultado de aprendizaje (RA), sistema de evaluación con base en criterios de valoración, establecimiento de competencias pedagógicas medibles en el profesor universitario en función con los resultados de aprendizaje (RA).

Posteriormente, se presenta el capítulo III concerniente a la metodología, incluye la definición de la investigación y tipo de estudio, diseño de la investigación, definición de la muestra, variables, técnica y recogida de información a través de un

cuestionario validado por expertos, tratamiento de la información para la recolección de los datos, análisis y conclusión del análisis.

Finalmente, el capítulo IV, aborda la propuesta de diseño del sistema de evaluación a través de criterios de evaluación para el logro de competencias pedagógicas en coherencia con los resultados de aprendizaje, incluye entre otros aspectos, los objetivos, metodología, construcción de los criterios de evaluación e instrumento fundamentado en criterios de evaluación para el logro de competencias pedagógicas en el profesor universitario.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Verificar el alcance de las competencias en los académicos desde una visión pedagógica, debe ser uno de los propósitos de la Universidad de Antofagasta, a objeto de obtener el insumo necesario que demanda la debida acreditación en virtud de los parámetros de calidad que se le exigen, cuando se asumen retos y transformaciones que hoy, sin duda, exige la educación superior en Chile.

En este escenario, cabe destacar que la Universidad de Antofagasta creada por Decreto con Fuerza de Ley, DFL No. 1, de fecha 10 de marzo de 1981, tiene como fin desarrollar los saberes en la región a través de la enseñanza, investigación e innovación; de allí que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), destaca como parte de su misión considerar a la persona el centro de su desarrollo; y, concretamente mediante: “La formación de personas como profesionales y el desarrollo del talento humano en un nivel continuo y avanzado, con la impronta de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible”¹.

Este cometido se consolida cuando los académicos y docentes muestran capacidades para formar y formarse en el proceso educativo porque se requieren profesionales talentosos, con valores, comprometidos con la región hacia ese desarrollo sostenible, tendiente a satisfacer demandas actuales, cuya firmeza se observa a través de su práctica pedagógica al planificar y evaluar actividades de aprendizaje y logros, insistir en la necesidad de ejercer la investigación como norte de su actuación y desarrollo profesional, alineada al firme propósito de formación basada en resultados de aprendizaje; así como la demostración de competencias que debe mantener como parte del personal de la universidad.

Desde la perspectiva de las aspiraciones, la Universidad de Antofagasta se suscribe a una visión enmarcada en el desarrollo de los valores institucionales con altos estándares de calidad para alcanzar un desarrollo socio-económico regional; y,

¹. Universidad de Antofagasta (s.f). *Proyecto educativo institucional*, p. 7.

especialmente: “[...] formando profesionales socialmente responsables con sólida formación y que lideren el desarrollo sustentable de la región y del país”². Es decir, la esencia contenida en la misión y visión de la Universidad de Antofagasta consiste en contar con la formación de un talento humano necesario para que a futuro pueda ser modelo del desarrollo y progreso de la región en virtud de afianzar sus habilidades y capacidades para dicho objetivo institucional.

De este modo, el académico y docente se convierte en agente activo de cambios sustanciales y transformaciones, impulsado por el rol asumido al impartir la enseñanza cuyo eje gira hacia construcciones básicas de mayor trascendencia; es decir, el posicionamiento de competencias significativas como resultante de su labor pedagógica, signo evidente de la calidad profesional; esencialmente hoy, cuando las instituciones superiores exigen respuestas contingentes en parámetros apoyados en competencias exitosas y confiables que aseguren, no solo la transmisión de conocimientos; también, el ejercicio de una práctica docente con capacidades para un desempeño de calidad.

Básicamente, Peralta y Palomo (2013), consideran que las instituciones educativas transmiten, registran y comparten conocimientos; pero en algún punto histórico tienen que capacitar por competencias; así, el concepto de competencia se asocia con un: “[...] desempeño con calidad y a la posibilidad de abrir espacios al profesional en el ámbito globalizado imperante [...]”. Es aquí donde la educación y las competencias se cruzan con el fin de lograr el objetivo de formar profesionales con calidad y con la capacidad de trabajar con estándares internacionales...el docente con conocimientos pedagógicos y formados por competencias está capacitado para desenvolverse tanto en lo laboral, en lo social y cultural³.

Sobre la base de la consideración anterior, es pertinente señalar que instituciones educativas de nivel superior como es la Universidad de Antofagasta, no sólo asume un esfuerzo para promover la calidad educativa; también, capacita a su personal en este momento histórico para que alcance un estándar pedagógico calificado, pues

² Universidad de Antofagasta (s.f), ob.cit, p.11.

³Peralta, L. R., Palomo, I. (2013). *Competencias pedagógicas del profesor de teatro*. Universidad Pedro de Valdivia. Chile: Grin Verlagl, p. 7-13.

éste se debe formar como profesional de calidad, con saberes pedagógicos para su desenvolvimiento no sólo a nivel institucional; también, con trascendencia en lo socio-cultural como reto a ser posicionado desde las habilidades mostradas en el quehacer de su desempeño.

Evidentemente, se direcciona una misión y visión hacia una formación en competencias pedagógicas, de modo que el proceso de enseñar se convierta igualmente en un referente de calidad; tal como califica Mañeru (2015):

“[...] la adquisición de unas competencias y habilidades personales, y de una formación específica en determinadas áreas, se convierte en una exigencia para el profesor porque son la clave para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea eficaz, de calidad y que integre claramente la formación propiamente académica y/o científica y la formación personal del futuro profesional”⁴.

En relación con lo anterior, hay razones para admitir que hay garantía de un proceso de enseñanza y aprendizaje cuando el académico y docente puede formarse para adquirir las competencias pedagógicas requeridas en el marco de su desempeño; no obstante, es necesario contar con un sistema de evaluación para que pueda internalizar cuál es el alcance y dominio, a fin de afianzar su perfil, encamine propósitos y metas hacia las actividades de enseñanza y aprendizaje, generándose como resultado una alta presencia de competencias pedagógicas acordes con las transformaciones institucionales.

Estas competencias pedagógicas han sido estudiadas en Chile por Salinas (2016), quien a través del proyecto Fondef “Desarrollando competencias para el siglo 21: Evaluando competencias docentes para fortalecer las habilidades TIC para el aprendizaje (HTPA) en estudiantes del sistema escolar chileno”, quien indagó acerca de las competencias pedagógicas en profesores para desarrollar habilidades digitales para el aprendizaje en sus estudiantes.

Se parte de la definición de las habilidades TIC para el Aprendizaje de los Docentes (HTPA-D), igualmente se diseñó y aplicó un sistema de medición de competencias a

⁴Mañeru, G. (2015). *Fundamentos pedagógicos de la simulación educativa en el área sanitaria: Competencias docentes*. España: Eunate, p. 33.

una muestra de 827 profesores de los niveles de 5º básico a 4º medio, en Lenguaje, Matemática, Lenguaje, Historia, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Geografía. Entre los resultados de la investigación se destaca: En función con los niveles de logro en tareas de desarrollo en ambiente digital un 78% de los docentes se hallan en nivel inicial, 13% nivel intermedio; y el 9% se corresponde con un nivel avanzado. Con relación a las buenas prácticas de enseñanza basadas en TIC, los profesores usualmente sugieren páginas web para que los estudiantes realicen sus trabajos.

Se destaca la necesidad de desarrollar competencias facilitadoras en la resolución de problemas en un ambiente digital; además, se sugiere la incorporación de redes sociales, uso de internet y aplicaciones digitales en el salón de clase para motivar al estudiante hacia los contenidos de aprendizaje en cada área o asignatura⁵.

En el panorama del contexto universitario Villarroel y Bruna (2017), realizaron un estudio denominado “Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes”, con el objetivo de describir las competencias del docente universitario. Se realizó un estudio de caso, con un enfoque mixto de investigación, la cual analiza con profundidad las competencias docentes; también utilizó el enfoque multi-método como tercera vía de investigación en ciencias sociales. Se tomó como población dos sedes de una Universidad Privada chilena, con 26 docentes, 14 de la sede de Concepción y 12 de la sede de Santiago, también, 48 estudiantes.

Entre los instrumentos utilizados se menciona la observación, un cuestionario y entrevista. Se empleó como técnicas de recolección de datos la observación de las prácticas pedagógicas usadas por los docentes en el aula a través de una pauta estructurada, un cuestionario para indagar sobre la relevancia que el docente otorga a las distintas competencias docentes, la entrevista en profundidad a los docentes para examinar su percepción respecto a sus competencias como docente y las de un docente de excelencia y el Focus Group a estudiantes para conocer su percepción con relación a las competencias en un docente de excelencia; finalmente, entrevista

⁵Salinas, A. L. (2016). *Desarrollando competencias para el siglo 21: Evaluando competencias docentes para fortalecer las habilidades TIC para el aprendizaje (HTPA) en estudiantes del sistema escolar chileno*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. Recuperado el 28 de julio de 2019 de: <http://www.enlaces.cl/estudio-mide-competencias-docentes-para-desarrollo-htpa-en-estudiantes/>.

a equipos de gestión académica para indagar sobre competencias que caracterizan a docentes de excelencia seleccionados por ellos.

De los resultados se desprende que, si bien hay opiniones similares sobre algunas habilidades que caracterizan a un buen profesor; no obstante, es inexistente un nivel de homogeneidad entre los actores educativos. Por otra parte, tanto docentes como estudiantes consideraron que el conocimiento, comunicación y características personales del docente constituyen las principales competencias de un profesor con atributo de excelencia⁶.

A propósito de estas evaluaciones, deben atender a marcos de referencia o criterios para medir los logros obtenidos. Santos (2014), considera imprescindible que el profesorado alcance mayores niveles de competencias como estrategia de mejora continua; por consiguiente, las evaluaciones deben ser rigurosas, reflejándose en primer término al aplicarse “[...] los criterios que exige cada tipo de evaluación que se haya puesto en marcha [...] es necesario contrastar la opinión de los protagonistas sobre el proceso de evaluación”⁷.

Estos criterios son necesarios en el sistema de evaluación de competencias pedagógicas, así como también, generar el instrumento para que los académicos y docentes puedan participar en el proceso de valoración del cual son receptores naturales de la rigurosidad con que las instituciones superiores deben conformar a través de un sistema de evaluación fundada en criterios, a fin de calificar en el marco de esa mejora continua, necesaria para atender necesidades internas y del entorno socioeducativo sin dificultad, porque como asegura De la Orden (citado en Sierra, Bueña-Casal, Bermúdez y Santos, 2009): “El principal problema a la hora de evaluar y seleccionar al profesorado universitario tiene que ver con los criterios e indicadores

⁶Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). *Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes*. Trabajo de grado no publicado. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME), Chile. Recuperado el 15 de junio de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008.

⁷Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid, España: Narcea, S.A., de Ediciones, p. 84.

de evaluación, que se basan en las preguntas acerca de qué es un profesor universitario y cuáles son sus funciones”⁸.

Hechas las consideraciones anteriores, y concretamente, el Proyecto Educativo y el Modelo Educativo de la Universidad de Antofagasta, promueve cuatro ejes importantes, entre éstos, declara la formación por competencias con demostración de logros de aprendizaje; premisa establecida en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas (2018), dentro de la perspectiva de mejoramiento continuo de la calidad de sus procesos y productos, el cual reseña la mencionada fuente una formación basada en Resultados de Aprendizaje (R.A) y demostración de Competencias bajo tres vértices angulares inherentes al proceso formativo universitario como es la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje; además, investigación y desarrollo profesional; todo ello, en concordancia con el objetivo estratégico N°17, correspondiente al Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (2016-2020), el cual destaca su relación a los fines de: “[...] afianzar las capacidades de los docentes para desarrollar procesos académicos de la institución”⁹.

No obstante, si bien es cierto, el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, establece un sistema de evaluación basado en criterios; no menos cierto que, éstos sólo se aplican para evaluar participantes “[...] durante el desarrollo, ejecución y generación de productos en las diferentes actividades dispuestas en los módulos de aprendizaje”¹⁰; por tanto, se utiliza una escala de notas de 1.0 a 7.0 para medir las actividades presenciales y virtuales realizadas en los cuatro (4) módulos del Diplomado en Docencia Universitaria, tal como indica el referido programa.

⁸Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M., y Santos, P. (2009). *Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la Unesco*. En Rusc Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Volumen 6, Número 2, 2009, p. 2. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, España. Recuperado el 15 de julio de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012947011>.

⁹Universidad de Antofagasta (2018). *Programa de formación en competencias pedagógicas 2018*. Dirección de Desarrollo Curricular, s.n.p.

¹⁰Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit.

En efecto, los módulos establecen un sistema de evaluación circunscripto con la identificación de criterios sólo para el desarrollo, ejecución y establecimiento del producto de las distintas actividades presenciales y virtuales de los participantes, tales como presentaciones, realización de documentos, lecturas, foros, ensayos, pruebas on-line, evaluación integral, entre otros, con una valoración cuantitativa para cada actividad.

Por las razones indicadas, es importante explicitar criterios de valoración con el diseño de un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias establecidas en el diplomado en docencia universitaria, de modo que se estime el conjunto de comportamientos que evidencian la capacidad profesional para el manejo de experiencias, habilidades y conocimientos en el campo de educación superior, a objeto de verificar con exactitud estos comportamientos, las deficiencias, debilidades; o bien, las fortalezas que poseen los participantes del Diplomado en Docencia Universitaria, porque su utilidad no sólo será extensiva para evaluar competencias, también otras áreas o programas pautados por la Universidad de Antofagasta cuando hace valer su posicionamiento hacia la calidad educativa.

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo planteado es necesario realizar la pregunta de investigación: ¿Existe coherencia entre el Sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo diplomado? A partir del desarrollo del trabajo de investigación se da respuesta a esta formulación del problema.

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

a) Objetivo general

Diseñar un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias pedagógicas establecidas en el diplomado en docencia universitaria.

b) Objetivos específicos

- a) Diagnosticar el logro de las competencias pedagógicas, con base a la información sobre el sistema de evaluación por resultados de aprendizaje (RA) implementados en cada módulo del diplomado en docencia universitaria.
- b) Analizar los resultados de aprendizaje en coherencia con las competencias pedagógicas de cada módulo del diplomado en docencia universitaria.
- c) Establecer los criterios de evaluación que aseguren el logro de las competencias pedagógicas en correspondencia con los resultados de aprendizaje.

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hay razones para admitir que los estudios sobre sistema de evaluación de competencias pedagógicas son necesarios en el nivel universitario, para que aporten mayor claridad y vías de solución a las dificultades presentadas en el desempeño laboral, porque se puede determinar con precisión cuál es la capacidad que caracteriza al académico para hacer la diferencia, especialmente cuando se trata de la evaluación delineada hacia principios de calidad educativa.

Evidentemente, en educación superior, contar con criterios que permitan valorar buena parte de la calidad educativa a través de las competencias pedagógicas, constituye no sólo una necesidad; también la reorientación de procesos de evaluación institucional que, en definitiva, se encuentra estrechamente comprometida con el talento humano que dispone. Por esta razón, la Universidad de Antofagasta, sede en la cual se desarrolla la investigación, al forjarse como referente de calidad educativa; y, a la luz de las políticas en educación, debe dar respuesta a las necesidades institucionales y sociales, con una mirada inclusiva y con acompañamiento de procesos de mejora continua mediante la valoración de las capacidades de su planta docente.

En consecuencia, se realiza una descripción sobre sistema de evaluación pertinentes a las competencias pedagógicas en el desarrollo de los módulos del diplomado en docencia universitaria, considerándose que a nivel institucional como profesional, los académicos y docentes deben contar con criterios evaluativos en virtud de las capacidades desarrolladas a partir de la implementación de programas de formación pedagógica, de modo que pueda retroalimentar sus competencias, identificar aquellas que mantienen deficiencias para su mejoramiento; así, como asegurar las habilidades representativas de fortalezas para que sirvan de modelo a seguir en otros espacios universitarios.

De este modo, se contribuye al establecimiento de una perspectiva científica cuando se orienta hacia una aplicación instrumental de conocimientos (teoría) en virtud de un conjunto de conceptos y posición de autores determinantes en la producción de aportes en este campo; desde una visión práctica porque facilita el escenario investigativo asociado con el fundamento metodológico que ayuda a explorar la relevancia del trabajo realizado, al ponderarse soluciones relacionadas con la aplicación del método científico en función con el estudio de los criterios de evaluación direccionados hacia la competencia pedagógica en el académico y docente.

Así, se cuenta con un talento humano interesado en la búsqueda de oportunidades para gestionar las competencias pedagógicas y encontrar respuestas a las situaciones presentadas en la diaria relación con experiencias de formación. Por consiguiente, el desarrollo de la investigación, constituye una razón para insistir en estudios que permitan visualizar la manera de ejercer competencias focalizadas en la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje e investigación y desarrollo profesional, capacidades inherentes a las competencias que el docente de la Universidad de Antofagasta debe desarrollar en su práctica pedagógica.

En definitiva, el diseño de un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias establecidas en el diplomado en docencia universitaria, permitirá a la Universidad de Antofagasta como institución educativa, contar con un referente

evaluativo fundado en criterios para medir el logro de las competencias pedagógicas pautadas en función con el resultado de aprendizaje de los participantes en los programas de formación en competencias pedagógicas; y, en consecuencia, favorecer la articulación con la calidad educativa en esa instancia de educación superior. Por otra parte, también permite poseer un instrumento institucional para avanzar en la evaluación de las competencias pedagógicas, bajo criterios inspirados en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas.

1.4 VIABILIDAD

El trabajo presentado es factible de desarrollarse en su totalidad por cuanto la Universidad de Antofagasta mantiene programas de formación en competencias pedagógicas dirigidos a académicos y docentes con el propósito de concretar principios orientados hacia una formación fundada en resultados de aprendizaje y dominio de competencias asociadas con la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje, investigación y desarrollo profesional; no obstante, carece de un sistema de evaluación que permita medir el logro de dichas competencias pedagógicas, razón para señalar la viabilidad de la investigación, porque se dispone del talento humano para promover el sistema de evaluación constituyéndose en receptores de dicha iniciativa los académicos y docentes.

Por otra parte, se cuenta con recursos necesarios para que el estudio sea viable desde un punto de vista técnico y financiero. En primer término, desde un punto de vista técnico, porque la autora forma parte del personal docente de la universidad, así como los sujetos de estudio y personal que apoya esta investigación desde un escenario de superación profesional; además, se hace accesible la aplicación de instrumentos y revisión documental como parte del camino metodológico a seguir. Desde una visión financiera, en virtud de estar dadas las condiciones para que la Universidad de Antofagasta, invierta lo conducente en el propósito final del trabajo de investigación como es el diseño de un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias pedagógicas en académicos y docentes.

1.5 DIAGNÓSTICO INICIAL

1.5.1 Metodología del diagnóstico

A fin de realizar un diagnóstico previo que fundamente el problema de investigación, se hace necesario realizar un camino metodológico para validar los hechos representativos de la hipótesis de estudio. En este escenario, se realiza de dos maneras, las que se presentan a continuación:

1. Entrevista dirigida al tutor-docente quien impartió el contenido establecido en los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria; también al participante o profesores universitarios denominados académicos y docentes, para confrontar opiniones y obtener información sobre la presencia o ausencia de un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias pedagógicas en los profesores universitarios.

2. Análisis documental del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, a objeto de verificar si hay coherencia entre el Sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo diplomado. A partir de este análisis, se diseña un instrumento contentivo de criterios para medir las competencias de los académicos y docentes, el cual una vez aplicado, busca verificar los logros actuales en virtud de las competencias pedagógicas que debe asumir.

1.5.2 Análisis del resultado del diagnóstico del problema

El problema señalado en su oportunidad, tiene sustentación, por una parte, en la aplicación de un instrumento para recolectar información; por otra, la revisión documental del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018. Conducente: Diplomado en Docencia Universitaria, el cual es utilizado para formar en competencias pedagógicas como parte del desarrollo académico y profesional en el académico y docente de la Universidad de Antofagasta.

Es oportuno comentar que el diagnóstico realizado, se orienta en función con un enfoque cuali-cuantitativo, por cuanto la información se trabaja desde un punto de

vista estadístico, así como procedente de juicios de valor por parte de los docentes; además, de la interpretación de la investigadora cuando analiza las opiniones y realiza la revisión de fuentes documentales. Este enfoque se sustenta en autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que el enfoque mixto de un estudio:

“[...] implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema....La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”¹¹.

En esta construcción paradigmática, se busca sustentar el problema o fenómeno de estudio, a través de la utilización de métodos mixtos, haciéndose referencia a plantear hechos que forman parte de las dificultades encontradas con relación a la coherencia entre el Sistema de Evaluación de los Módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en virtud con las competencias que declara el mismo diplomado, su descripción y verificación de la realidad existente, mediante una aproximación mixta cuali-cuantitativa para establecer inferencias que conlleven a afianzar la posición de la autora de investigación con relación a la identificación del problema planteado. A continuación, se describe cada modo de obtener información sobre el problema planteado en apartados anteriores.

1. Entrevista. A objeto de obtener un panorama evidente de la realidad sustentada en el planteamiento del problema acerca de la inconsistencia del sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo material de formación pedagógica, se aplicó una entrevista a seis (6) tutores-docentes y diez (10) docentes participantes del diplomado antes mencionado, a los fines de confrontar la opinión de ambos grupos. Dicho instrumento, se estructuró con dos opciones de respuesta, algunas contienen adicionalmente respuestas abiertas.

¹¹Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México. Editorial McGraw Hill, p.232.

En la descripción del instrumento, consta de seis interrogantes, todas concernientes a verificar si los participantes al Diplomado en Docencia Universitaria fueron examinadas sus competencias pedagógicas a través de un sistema de evaluación por Resultados de Aprendizaje (R.A); además, se utilizó en principio un tipo de pregunta cerrada, a fin de responder Si o No; luego, algunas de ellas, se combinó con preguntas abiertas, a objeto que los interrogados asuman un mayor margen de respuesta mediante opiniones expresadas libremente, y de este modo, obtener información detallada del entrevistado.

Seguidamente, se presenta el gráfico 1, el cual contiene en términos porcentuales los resultados del diagnóstico, aclarándose que la pregunta número 3 se omite por razones obvias del gráfico de barras, por cuanto es de tipo abierta, la cual sólo se analiza en el contexto del análisis presentado a continuación.

Gráfico 1: Resultados porcentuales del diagnóstico previo

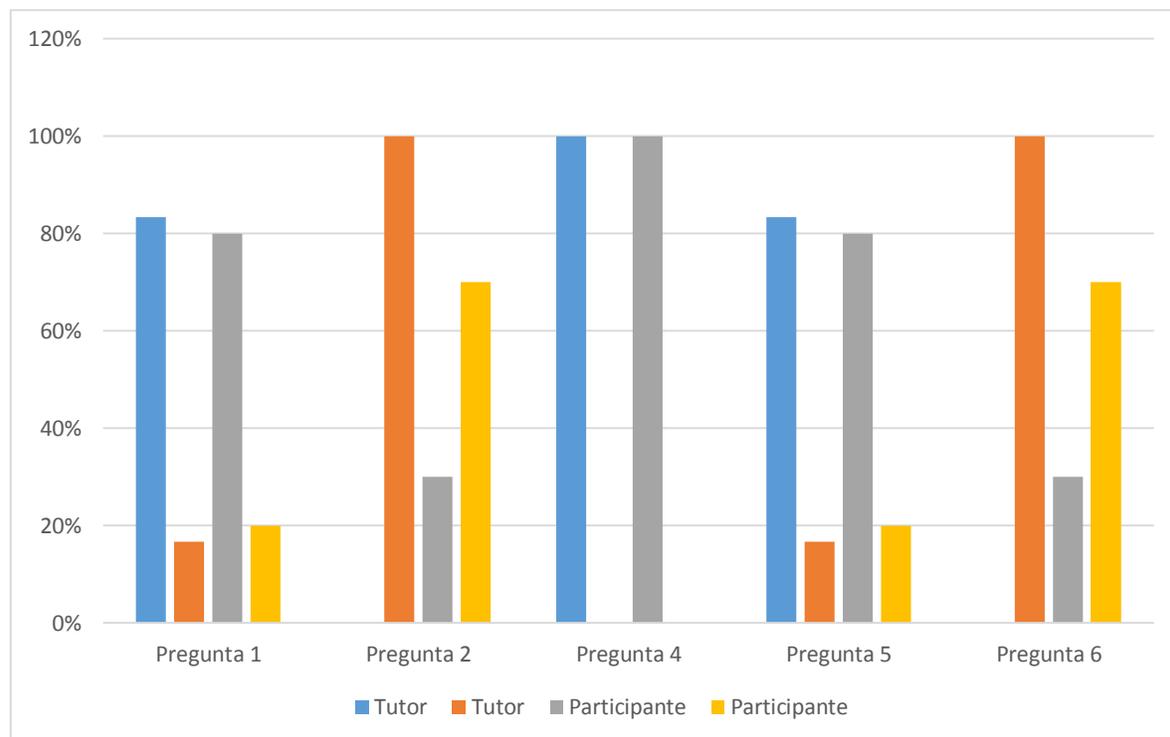


Ilustración 1: Resultados porcentuales del diagnóstico previo

Fuente: Aplicación de instrumento por parte de la investigadora, 2019.

A modo de análisis, se tomó como criterio considerar que la mayor agrupación de datos en la opción Si, significa presente la intencionalidad de la pregunta; caso contrario, una mayor agrupación de datos en la opción No, hace referencia a la ausencia en la intencionalidad de la pregunta. También se codificó en virtud de un criterio arbitrario por parte de la investigadora las respuestas abiertas, a fin de llevar un orden en la opinión suministrada por el docente-tutor y participante. Dicha codificación se desprende del número de la pregunta.

Para comenzar, se tomó la mayor agrupación de datos en la opción correspondiente; y, al efecto, se inicia el análisis por los resultados arrojados en la pregunta No. 1, la cual se diseñó del siguiente modo: ¿Al realizar el Diplomado en Docencia Universitaria, se elaboró una planificación en la cual se encontró contenida la evaluación de los participantes? Las respuestas en su mayoría se orientan hacia la respuesta Si, en el caso del tutor-docente, en un 83%; en tanto, los participantes en el diplomado en un 80%, también afirmó, que en efecto se planificó una evaluación a ser estimada por los participantes. Se observa que el tutor-docente dentro del marco de la planificación al impartir los módulos del diplomado en docencia universitaria, en efecto, aplicó una evaluación a los participantes, lo cual se valora como presente la intencionalidad de la pregunta.

Luego, al formularse la pregunta No. 2 sobre: ¿Al finalizar el Diplomado en Docencia Universitaria, se le suministró un instrumento de evaluación? Un 100% del tutor-docente contestó No; en tanto, el 70% de los participantes respondió en la misma opción, que una vez finalizado el diplomado no se les suministró un instrumento de evaluación. Al interpretar este resultado, se admite que la mayoría de los sujetos consideran que se carece de un instrumento de evaluación para ser administrado una vez concluido el Diplomado en Docencia Universitaria, hecho que evidencia la ausencia de la intencionalidad de la pregunta en virtud de la falta de esta herramienta para valorar significativamente el resultado de aprendizaje obtenido por los participantes cuando participan en el Diplomado en Docencia Universitaria.

De modo complementario a la formulación de la anterior interrogante, para quienes contestó afirmativamente (es decir, en este caso tres de los diez participantes al diplomado quienes mostraron opiniones divergentes); se diseñó la pregunta abierta No. 3, la cual expresa: ¿De ser afirmativa la respuesta anterior, en la evaluación aplicada, se midió el logro de las competencias establecidas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas en lo conducente al Diplomado en Docencia Universitaria?. Sobre el particular, se observa que gran parte de las opiniones se distancian de la intencionalidad de la pregunta para abocarse en el hecho que coincidieron en asegurar que ciertamente, se aplicó un instrumento de evaluación; no obstante, fue medido el objetivo de los módulos; desconociéndose otros rasgos a ser valorados. Las opiniones corresponden a los participantes y son reproducidas a través de códigos 3.1, 3.2 y 3.3, tal como se indica a continuación: 3.1 “¿Sí, pero simple escala Likert...pero las competencias?, no creo”; 3.2 “Fue por módulo”. 3.3 “Fue medido sólo el objetivo del módulo”. Resulta claro, que, si bien es cierto que se aplicó un instrumento de evaluación, éste se suministró al finalizar cada módulo de aprendizaje; es decir, en cuatro momentos distintos correspondientes al número de acciones educativas de aprendizaje impartidas como es el Módulo I: Ser Docente UA; Módulo II: Evaluación para el Aprendizaje; y, Módulo III: Diversidad y Equidad en el contexto educativo. Significa, que sólo midió los objetivos de cada módulo, para efectos de generar información para la institución con relación a la administración de los módulos.

Por otra parte, ninguno de los encuestados señaló que dicha evaluación mide el logro de las competencias establecidas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas en lo conducente al Diplomado en Docencia Universitaria, lo cual resulta evidente que es inexistente la medición de las competencias del docente universitario, con lo que se deja claro que se encuentra ausente un instrumento de evaluación que permita valorar las competencias pedagógicas a ser monitoreadas como parte de la formación profesional del participante.

Al proseguir con el diagnóstico inicial, se analizó la pregunta No. 4 cuyo contenido es: ¿Considera necesario proponer un sistema de evaluación distinta a la aplicada en

el Diplomado en Docencia Universitaria? Razone su respuesta. En este caso, tanto tutor-docente como participantes en un 100% coincidieron en su opinión al considerar en la opción Si, que es necesario realizar propuestas acerca de la implementación de un sistema de evaluación diferente a la utilizada hasta el momento, tomándose como presente la intencionalidad de la pregunta; además, al razonar la respuesta, todos fueron explícitos al admitir que evidentemente las competencias son necesarias para su evaluación, no sólo los objetivos de los módulos, tal como se reproduce en los códigos 4.1, 4.2, 4.3 (tutor-docente), 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 (participantes).

Cabe aclarar, que sólo tres de los seis tutores-docentes respondió esta segunda parte de la interrogante; en tanto, 4 de los diez participantes realizó lo propio con respecto a dicha formulación. A continuación, se identifican las respuestas: Tutor-Docente: 4.1 “Para evaluar la competencia, y no solo el objetivo”, 4.2 “Le queda a la Universidad el compromiso de seguir evaluando al personal docente”, 4.3 “Facilita la escogencia del profesional apto para realizar actividad académica a nivel superior”. Participantes: 4.4 “Pensemos que un mejor sistema de evaluación nos beneficia a todos los que trabajamos aquí...porque sabemos hasta qué nivel somos competentes en nuestra práctica”, 4.5 “Sí, es necesario saber en qué fallamos para mejorar”, 4.6 “Con un nuevo sistema de evaluación, estaremos seguros que fortalezas tenemos y en qué fallamos”, 4.7 “Sería lo ideal”.

Evidentemente, hay concordancia de criterios en los sujetos de estudio cuando admiten acerca de la necesidad de proponer un sistema de evaluación distinto al que se aplica hasta la presente; incluso, en términos generales, tutores-guías y participantes establecen que es ideal evaluar al personal docente por el beneficio que representa a todo docente universitario; además, permite verificar qué fortalezas y debilidades se encuentran presentes en función con las competencias que la universidad establece como parámetros a ser ajustada la actividad académica.

En la formulación de la pregunta No. 5 contextualizada como: ¿Es vital establecer criterios de evaluación para medir las competencias pautadas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas en lo conducente al Diplomado en

Docencia Universitaria? Razone su respuesta. Se tiene que la mayoría representada en un 83% del tutor-docente contestó en la opción Si al requerimiento presentado; y, el 80% de los participantes respondió en la misma opción afirmativa tomándose como presente la intencionalidad de la pregunta; por tanto, ambos grupos coinciden en señalar la importancia de establecer criterios para evaluar las competencias inscritas en el Programa señalado; por tanto, se hace necesario la fijación de principios de valoración sobre las competencias pedagógicas presentes en el docente.

En el razonamiento de la respuesta, quienes respondieron a dicho propósito, sugieren en su mayoría un diseño que pueda ser utilizado en un proceso de seguimiento continuo y otras consideraciones de interés, según se establece en los códigos 5.1, 5.2, 5.3 (tutor-docente), 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 (participantes), destacándose que fueron los mismos sujetos que también dieron su opinión en la pregunta precedente; es decir, tres de los seis tutores-docentes; y 4 de los diez participantes al diplomado. Las respuestas fueron las siguientes: Tutor-Docente: 5.1 “La aplicación de conocimientos”, 5.2 “Es parte importante de toda programación...además permite el seguimiento continuo”, 5.3 “Claro, es vital medir competencias al profesorado pero con una rúbrica que garantice claramente cuál es el aprendizaje esperado durante la permanencia en la universidad...porque justamente el problema es la preparación pedagógica para trabajar en universidades, muchos no se preparan y la institución debe resolver para tener calidad educativa”. Participantes: 5.4 “Los criterios de evaluación son necesarios para saber de nuestro comportamiento como docente, pero aplicarse de manera continua”, 4.5 “Además de diseñar criterios para las competencias, también se debe realizar un seguimiento continuo, tener conciencia de las fallas que tenemos para superarlas...no hay claridad de criterios para evaluar el logro de los aprendizajes”, 5.6 “Es necesario tener un instrumento que se pueda aplicar al concluir el diplomado para tener evidencias que logramos las competencias que exige la Universidad de Antofagasta”, 5.7 “por supuesto...si, debe aplicarse en varias oportunidades para fortalecer las competencias o desarrollarlas cuando hay deficiencias, detectarlas a través de criterios para evaluar habilidades”.

Al analizar las respuestas de pregunta abierta, se observa que la mayoría de los respondientes consideran que es prioritario establecer criterios de evaluación para medir las competencias pautadas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas en lo conducente al Diplomado en Docencia Universitaria es parte vital en las programaciones además de garantizar qué se espera del profesor universitario; igualmente, importante para realizar seguimiento de las competencias. Por otra parte, hay claridad que con los criterios de evaluación se identifican fallas, logros presentes y especialmente, permite el fortalecimiento de las competencias existentes en buena medida y desarrollar las inexistentes o deficientes, razón de fundamento para orientar el estudio en razón del diseño de un sistema de evaluación basado en criterios para medir el logro de las competencias pedagógicas en el académico y docente.

La formulación de la pregunta No. 6 se da en los términos siguientes: ¿Nota coherencia entre el Sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo Diplomado? Razone su respuesta. La mayoría de los sujetos respondió que es evidente una falta de coherencia entre el sistema de evaluación y las competencias, valorándose como ausente la intencionalidad de la pregunta; así como se desprende de un 100% del tutor-docente quien contestó en la opción No; y, un 70% de participantes respondió en la misma opción de respuesta, ubicándose en esta alternativa la mayor agrupación de datos.

En virtud del razonamiento solicitado a la anterior respuesta, se presentan los códigos 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5., y 6.6 (tutor-docente); y en los códigos reflejados en 6.7, 6.8, 6.9 y 6.10 (participantes), aclarándose que todos los tutores-docentes contestaron a la formulación abierta; en tanto, los participantes, se mantiene el mismo número que inicialmente dio respuesta a la formulación de las preguntas abiertas señaladas anteriormente. Las respuestas de los sujetos se circunscriben a los juicios siguientes: Tutor-Docente: 6.1 “En algunos módulos tiene relación, como con el Programa y Guía de Aprendizaje”, 6.2 “Se le dio a los profesores un formato de evaluación, pero no para medir competencias...es decir,...no hay algo así que sea coherente entre el sistema de evaluación y las competencias pedagógicas”, 6.3

“el sistema de evaluación en el Programa no califica logros de aprendizaje en las competencias...solo se evalúa las actividades que realizan durante el desarrollo del diplomado...pero la Universidad debe tener una comisión encargada de evaluar competencias luego de recibir la formación y en otros momentos”, 6.4 “Yo evalué lecturas, trabajos individuales, asignaciones grupales, foros, ensayos, pruebas on-line, pero hasta ahí llego”, 6.5 “Criterio no, evaluación de competencias tampoco, bueno, nada de logros de competencias” 6.6 “Particularmente el Programa señala un sistema de evaluación que debemos seguir; pero no hay claridad en las competencias, eso es otra situación...con decir, que al finalizar el módulo pasamos a los profesores universitarios un instrumento de evaluación o encuesta de satisfacción para la sesión presencial, pero mide solo la organización de las actividades, la actuación del relator y la calificación que se merece, además, hay un espacio para observaciones y sugerencias, pero sólo del módulo...eso es todo”. Participantes: 6.7 “No observé algo parecido a un sistema de evaluación para competencias en los módulos del diplomado, a ver...tampoco hay coherencia porque no existe”, 6.8 “Hay un sistema de evaluación, pero de los avances del diplomado” 6.9 “No creo” 6.10 “Evaluación, solo evaluación”

En el análisis de la anterior pregunta, se destaca que gran parte de los sujetos de estudio, señalaron que en efecto no hay tal coherencia entre el sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo Diplomado, lo cual refleja la necesidad de implementar un sistema de evaluación con criterios que permita medir las competencias pedagógicas en el personal académico y docentes perteneciente a la Universidad de Antofagasta, a objeto de evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje.

Finalmente, en la pregunta No. 7, diseñada de modo abierta mediante la siguiente formulación: ¿Qué opinión merece el sistema de evaluación establecido en los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria?; y, ¿qué aspectos considera, son mejorables en dicho sistema de evaluación? Las opiniones o juicios emitidos se reproducen a través de los códigos 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5 y 7.6 (tutor-docente), dejándose claro que todos contestaron la interrogante presentada; luego, se tiene los

códigos numerados 7.7, 7.8, 7.9 y 7.10 (participantes), cuyo análisis se presenta a continuación: 7.1 “El actual sistema de evaluación contenido en los módulos presenta actividades centradas en lo que el participante debe hacer, no contiene competencias pedagógicas a ser desarrolladas”; 7.2 “Se utiliza en cada módulo un sistema de evaluación cuantitativo, sin dejar opciones cualitativas también relevantes”; 7.3 “El sistema evaluativo se debe perfeccionar precisando las competencias pedagógicas, ahí podemos saber qué evaluar, pero hay que ser objetivo”; 7.4 Es muy restringido, debe hacerse más flexible para saber qué necesidades tiene el profesor...sugiero el diseño de indicadores para medir realmente los logros reflejados en las habilidades demostradas luego de participar en el diplomado”; 7.5 “Creo que presenta un mínimo de exigencia para aprobar el diplomado. Estoy conforme con ese sistema”; 7.6 “Me parece que se ajusta a cada módulo, pero por qué no incluir una evaluación de logros de aprendizaje, no sólo el cuestionario de satisfacción hacia el desarrollo del diplomado, también otros cuestionarios para saber el alcance de las competencias que se quieren desarrollar”. Participantes: 7.7 “El sistema de evaluación es coherente con el contenido de los módulos en las actividades programadas...pero desestima las competencias pedagógicas, no observo algún sistema para medirlas”; 7.8 “Debe contener anexos que reflejen instrumentos para medir logros en todos, tutores y docentes de la universidad”; 7.9 “Queda fuera de lugar, el trabajo real del tutor-docente, solo hay una encuesta de satisfacción el cual restringe aspectos didácticos y metodológicos importantes y los criterios no son muy claros, creo particularmente”; 7.10 “Para mí...está bien...es lo necesario para evaluarnos”.

Según se evidencia, gran parte de los sujetos de investigación consideran que el sistema de evaluación establecido en los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria se ajusta de algún modo al contenido de los mismos; además, ambos grupos coinciden en asegurar que las competencias pedagógicas se excluyen de dicho sistema de evaluación; por tanto, debe reflejarse otros instrumentos afines con las capacidades desarrolladas o por desarrollar por parte del profesor universitario.

2. Indagación documental. Para obtener buena parte de la información vinculante con el diagnóstico, se apoyó en un trabajo documental, a objeto de afianzar las opiniones

de los sujetos de estudio, que según Villaseñor y Gómez (2014), la investigación documental se refiere “[...] aquella que utiliza principalmente documentos (registros, gráficos, visuales y sonoros) como fuentes de información científica”¹². A través de esta actividad documental, se indagó aspectos procedentes de fuentes accesibles que reposan en la Universidad de Antofagasta.

Al efecto, se realizó una revisión documental sobre el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, el cual señala que se debe generar procesos de aprendizajes, así como el desarrollo de competencias pedagógicas, éstas son descritas en sus apartados; y, son: Planificación de Actividades de Aprendizaje, Evaluación de Logros de Aprendizaje e Investigación y Desarrollo Profesional para la mejora de las Prácticas Docentes. Se define cada competencia y se establece a continuación el Resultado de Aprendizaje para cada una. Sin embargo, el sistema de evaluación del Programa de Formación señalado, sólo establece los criterios con los cuales son evaluados los participantes durante el desarrollo del módulo, así como en la ejecución y generación de los productos obtenidos (tal como se aclaró oportunamente) en razón de las actividades contenidas en los cuatro módulos de aprendizaje; éstos contienen los siguientes aspectos:

Tabla 1: Módulos de aprendizaje

Módulos de Aprendizaje	Horas presen.	Horas auto.	Total horas	Créditos
Módulo I: Ser Docente UA	12	42	54	2
Módulo II: Evaluación para el Aprendizaje	15	66	81	3
Módulo III: Metodología para el Aprendizaje	15	66	81	3
Módulo IV: Diversidad y Equidad en el contexto educativo	12	42	54	2
Evaluación Integral (Portafolio): Guía de Aprendizaje y Programa de Asignatura, Aplicación de Guía aprendizaje, Instrumento de evaluación.	16	38	54	2
Totales	70	254	324	12

Tabla 1: Módulo de aprendizaje

¹²Villaseñor, I., y Gómez, J.A. (2014). *Investigación y documentación jurídica*. (2a. ed.). Madrid, España: Dykinson, S.L, p. 30.

Fuente: Programa de formación en competencias pedagógicas 2018.

El cuadro anterior, reproducido del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018 establece grosso modo, el contenido a ser impartido. En consecuencia, estos módulos deben desarrollar las competencias pedagógicas; no obstante, se carece de un sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias declaradas en el cuerpo del Programa, por lo que se hace evidente la necesidad de diseñar criterios de evaluación que asegure el logro de competencias pedagógicas en el diplomado en docencia universitaria.

1.5.3 Conclusiones del diagnóstico

En virtud del diagnóstico realizado para justificar el problema descrito, es oportuno señalar, que los sujetos de estudio focalizados en tutores-docentes y participantes (académicos y docentes), coincidieron en señalar que hay ausencia de un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias establecidas en el diplomado en docencia universitaria; y, el sistema contenido en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas, según se desprende de las opiniones de los sujetos y la indagación documental, aun cuando hay criterios de evaluación (que miden actividades en el desarrollo, ejecución y generación dispuestas en los módulos de aprendizaje), éstos no son coherentes con las competencias pedagógicas que el académico y docente deben asumir para evidenciar logros de las capacidades a mostrar en correspondencia con los resultados de aprendizaje.

En otras palabras, se carece de un sistema de evaluación con criterios ajustados a las competencias pedagógicas establecidas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, en lo que corresponde al Diplomado en Docencia Universitaria; por consiguiente, es inviable la evaluación del logro de competencias esperadas en el académico y docente universitario, a fin de afianzar las capacidades conducentes al desarrollo de procesos académicos institucionales, tal como representa uno de los propósitos estratégicos de la Universidad de Antofagasta.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hoy día, se hace más sensible el interés sobre el modo de generar procesos de cambio desarrollados hacia la calidad educativa en las organizaciones de educación superior, por cuanto éstas se encuentran comprometidas con el desarrollo de la actividad socio-económica que demanda las regiones de Chile. De allí, iniciativas educativas como es evaluar capacidades de quienes son formadores de talentos, porque se trata de observar el acompañamiento de la mejora en los vértices importantes en el desempeño profesional, como son las labores centradas en la planificación y evaluación de aprendizaje; además la investigación y el progreso como profesional, reto representativo en la práctica docente.

En este sentido, la evaluación conforma un sistema dirigido hacia la valoración de caracterizaciones con apoyo de distintos parámetros de acción; es decir, basada en criterios que definan buena parte de las capacidades que se deben inscribir en esa valoración; y, del cual se genera una respuesta a la diversidad de eventos en la enseñanza y aprendizaje.

Estas consideraciones son oportunas como base y fundamento para explicar el significado de la evaluación educativa, la cual según el planteamiento de Bernal et al

(2018), se trata de un proceso de carácter sistemático en el cual se atiende a una recogida de información que se incorpora a un sistema de índole general asociado con la: “[...] actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada¹³.

Es decir, al aludirse a la evaluación educativa, trata sobre un proceso de actuación sistemática cuyo fundamento implica obtener información confiable para apropiarse de juicios de valor sobre los diversos aspectos intervinientes del proceso educativo, especialmente aquel correspondiente a la enseñanza y aprendizaje, en el caso concreto del estudio, en instituciones superiores. En consecuencia, la evaluación educativa es viable para valorar los aspectos macro de las organizaciones y el talento humano perteneciente a la educación asociado con distintos eventos de aprendizaje.

2.1 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO

Uno de los mayores aciertos en el campo universitario, consiste en valorar las competencias pedagógicas en el docente, porque se trata de velar por oportunidades que develan concepciones de la calidad educativa asociada con la labor académica presente en dicho recinto. En los términos puntuales expresados por Colina, Medina, Parra, Cendró y Montoya (citados en López y Solarte, 2013):

“La evaluación del desempeño del profesorado tiene como principal propósito mejorar la calidad de las universidades y el desarrollo académico de su personal docente. Esta puede tener diferentes fines que condicionan los métodos evaluativos a utilizar, el tipo de datos a captar, los instrumentos a emplear, las situaciones bajo las cuales debe aplicarse; así como la toma de decisiones que se adopten a partir de los resultados de la evaluación”¹⁴.

¹³Bernal, A.F., et al (2018). *Elementos sustanciales para la evaluación de la calidad en la educación*. Alicante, España: 3ciencias, p. 18.

¹⁴López, M.A., y Solarte, E.J. (2013). *Evaluación por competencias: Una alternativa para valorar el desempeño docente universitario*. En Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y

Este juicio, se corresponde con la necesidad de optimizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje desde la evaluación de las competencias pedagógicas en el docente, condicionadas por instrumentos y métodos afines, puedan verificarse experiencias académicas para que dado los resultados, los ejecutores correspondientes, tomen una vía decisoria para su oportuna intervención en este propósito.

Igualmente, en este ámbito universitario, la evaluación representa una oportunidad para observar resultados confiables y exitosos cuando se funda en la valoración de competencias. Explican González, López y Nail (2016) lo siguiente:

“La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario es uno de los pilares esenciales en los que las instituciones de educación superior inciden actualmente con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado a modelos educativos basados en competencias, cuya finalidad es la incorporación de sus estudiantes a la vida social, económica y cultural con altos niveles de eficiencia”¹⁵.

En este sentido, el profesor universitario debe generar logros en el proceso de enseñanza, a fin de representar gran parte de los propósitos académicos; y, pueda formar parte de una plataforma académica inspiradora de competencias afines con la calidad educativa; de modo que denote habilidades que permita junto con los receptores de su enseñanza, conformar un referente socio-económico, cultural y educativo bajo parámetros basados en principios como la eficiencia; es decir, con capacidad de cumplir de manera exitosa la misión y visión universitaria.

Aseguran López y Solarte (2013), que la evaluación de competencias en los docentes se debe orientar desde una visión de índole alternativo; pero, en todo caso vinculante con la calidad; por tanto: “[...] cuando se habla de competencias docentes se requiere hacer alusión necesariamente a la concepción de calidad educativa, y concretamente de calidad en la prestación del servicio por parte de docentes y

Administrativas. Universidad de Nariño. Vol. XIV. No. 1 - 1er. Semestre 2013, enero-junio, p. 233. Recuperado el 24 de junio de 2019 de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EvaluacionPorCompetencias-4453240.pdf>.

¹⁵González, I., López, A., y Nail, I. (2016). *Claves de compound para la redefinición del modelo de evaluación de la calidad docente en la Universidad de Concepción*. En *Estudios Pedagógicos*, Volumen 42, Número 4, Valdivia, Chile, p. 1. Recuperado el 15 de junio de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500005.

directivos¹⁶. Resulta claro, que un profesor universitario con logros en su resultado de aprendizaje se alinea con la calidad educativa porque el resultado de su gestión académica, supera las expectativas institucionales, develándose un desempeño exitoso al servicio de las comunidades estudiantiles.

2.1.1 Precisiones sobre las competencias del docente universitario

En virtud de las afirmaciones precedentes, desde hace décadas se evidencia la necesidad de identificar las variables que explican el conjunto de capacidades que mueven al docente para llevar a cabo una labor académica basado en logros. De hecho, es usual hacer mención a la referente competencia asociándose cada vez al desempeño laboral como instancia de la conjunción de respuestas afines con las competencias pedagógicas.

Pero, se debe precisar cuál es el término competencia para tener una mejor visión del objeto del estudio. En tal sentido, Camargo y Pardo (2008), señalan como competencia al: “[...] conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el ser humano aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo”¹⁷. Es decir, se atiende a capacidades traducidas en términos de comportamientos y respuestas actitudinales de las personas, direccionadas hacia la adaptación a experiencias que impulsa un desempeño de logro en cualquier orden de desenvolvimiento.

Una definición inspirada en Zabala (citado en Roget y Gómez, 2014), ofrece una visión menos genérica sobre la competencia: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos”¹⁸. Evidentemente, se trata de condiciones cognitivas, aptitudinales y actitudinales para realizar actividades o acciones a ser cumplidas ante exigencias complejas y de manera exitosa obtener resultados y ejercerlos con eficacia en recintos universitarios; por tanto, debe asumir todo el talento que dispone en su repertorio de

¹⁶López, M.A., y Solarte, E.J. (2013), ob. cit, p. 233.

¹⁷Camargo, M., y Pardo, C. (2008). *Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación*. Tesis de grado. Pontífice Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

¹⁸Roget, A.D., y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, España: Narcea, S.A., de ediciones, p. 27.

saberes, además del comportamental para un desempeño caracterizado por la efectividad en las acciones pedagógicas realizadas.

Otra perspectiva definitoria centrada en rasgos personales es la producida por Alles (2016) quien señala al término competencia aquel que: "...hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo" ¹⁹. Esta definición de la mencionada autora, permite centrar la atención en las características o cualidades del profesor universitario que lo hace distinto a los demás por el modo de guiar su comportamiento hacia el establecimiento de metas, logros y resultados de aprendizaje en sus competencias, cuyas formas de pensar y actuar son indicativos de las diferencias individuales que le acompañan en el cargo desempeñado.

Al proseguir con las precisiones definitorias de competencia, se tiene la posición de autores que suman un elemento cognitivo como la presentada por Tobón (citado en Acebedo, Aznar e Hinojo, 2017) cuando expresa:

"[...] se asume como un conjunto integrado e interactuante de saberes que, mediante ciertas habilidades del pensamiento (saber saber), generan destrezas para resolver problemas, proponer alternativas y transformar situaciones en un contexto determinado (saber hacer), con una formación personal humanizadora y constructiva (saber ser) y con cierto código ético, axiológico y estético para relacionarse con otros (saber convivir), que conduce finalmente a un resultado esperado, concreto y evaluable, a partir de unos objetivos de formación dados en el currículo"²⁰

Pareciera que la anterior definición de Tobón es integradora de los procesos cognitivos, de personalidad, comportamentales y sociales, focalizándose en términos de habilidades eficientes, en virtud del posicionamiento cognitivo por la destreza que

¹⁹Alles, M. A. (2016). *Selección por competencias. Atracción y reclutamiento en las redes sociales. Entrevista y medición de competencias*. (2a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica, S.A., s.n.p. [Libro en línea] Recuperado el 12 de julio de 2019 de: https://books.google.cl/books?id=JqzDDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

²⁰Acebedo, M.J., Aznar, I., e Hinojo, F. (2017). *Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: Estudio de caso*. En *Inf. tecnol.* vol.28 no.3 La Serena 2017, Chile, p.1. Recuperado el 22 de junio de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642017000300012.

puede mostrar en la capacidad en el conocimiento o saberes; así como generar acciones en la resolución de conflictos, impulsar transformaciones institucionales; además, pericia para dar respuesta con base en su personalidad guiada por un proyecto de vida constructiva y humana, fundada en valores y principios que guían la relación con personas del entorno; es decir, una fusión de lo ontológico y axiológico en el profesor universitario; todo ello, resultante de la formación curricular recibida.

No se puede dejar de mencionar, la opinión de autores con respecto a las competencias en el escenario laboral, porque atiende al desempeño exitoso en virtud de referentes concebidos en las organizaciones donde se genera el desenvolvimiento profesional. Al respecto Vigo (2018), sintetiza esta herramienta de mejora continua con el siguiente comentario:

“Hoy aparecen diferentes enfoques pedagógicos, que buscan la calidad educativa, por lo que el enfoque basado en competencias ha surgido y tomado fuerza en los últimos tiempos buscando favorecer la formación de personas autónomas capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social [...] En el ámbito laboral, la competencia profesional es el conjunto de conocimientos y capacidades que permite el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”²¹.

En atención a lo señalado, desde una visión pedagógica, las competencias giran en función con la calidad educativa, la cual requiere de talentos capaces de ejercer una profesión sujeta a una formación conducente hacia el manejo de la autonomía, sin dependencia alguna de personas del entorno, desenvueltas en la toma de decisiones, asuman en el marco de su cargo y una actividad profesional, basada en capacidades valoradas exitosamente en el campo laboral.

2.1.2 Conceptualización de las competencias pedagógicas

Luego de las anteriores precisiones, es oportuno señalar algunos comentarios definitorios acerca de las competencias pedagógicas; y, en razón de lo dicho Mejía

²¹Vigo, O.L. (2018). *Definición científica de competencia. Visión multidisciplinar*. Lambayeque, Perú: Autor Editor, pp. 43-49.

(2014), hoy el docente se moviliza hacia un perfil fundado en competencias, el cual “[...] conducirá a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad, con responsabilidad ética, pertinencia y eficacia. La transformación pedagógica sólo se puede obtener desarrollando las competencias profesionales”²². Es decir, buena parte de las competencias pedagógicas tienen su eje medular en la actividad que el profesor universitario puede desarrollar cuando se asocia con cambios y transformaciones delineadas bajo un referente que lo vincule desde la eficacia y valores, a partir de competencias de carácter profesional como es la planificación, evaluación e investigación, pilares fundamentales para vincularse social y éticamente en virtud de las transformaciones requeridas en el nivel superior.

En efecto, la necesidad de contar con capacidades en términos de competencias representa no sólo una necesidad; también, un modo de captar un desenvolvimiento profesional que hace del profesor universitario el mayor referente para asociarse con los factores de calidad educativa; porque como expresan Villarroel y Bruna (2017):

“En el caso de docentes universitarios, el estudio de las competencias pedagógicas se ha desarrollado internacionalmente con el objetivo de generar perfiles docentes, que permitan guiar el entrenamiento/capacitación y evaluación del profesorado. Enseñar en la universidad actual requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban 20 años atrás”²³.

En apoyo a esta visión, actualmente el profesor universitario necesita desarrollar competencias pedagógicas traducidas en conocimientos, comportamientos, destrezas, con abocamiento hacia la mejor disposición en el proceso de enseñar, pueda alcanzar un perfil que garantice la misión institucional cuando parte de ella se funda en una formación del profesional guiada con parámetros de entrenamiento y habilidad necesaria para producir logros de aprendizajes, entre los cuales se destaca

²²Mejía, C. (2014). *De un perfil de docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Una mirada hacia el perfil*. España: Prezzi, p. 1.

²³Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). *Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes*. Tesis de grado, Universidad del Desarrollo. En revista formación Universitaria versión online, volumen 10, No. 4, La Serena, Chile. Recuperado el 1 de julio de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008.

la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje; así como la investigación y desarrollo profesional, capacidades que hoy se hacen necesarias en las instituciones de nivel superior.

2.2 ACERCA DEL RESULTADO DE APRENDIZAJE (R.A)

En el espacio educativo, evaluar el resultado del aprendizaje significa asegurarse el dominio de competencias pedagógicas tendientes a un ejercicio profesional eficiente en funciones administrativas y académicas; por tanto, se recurre a un proceso de articulación integral a través de la formación impartida. Desde esta visión, el aprendizaje constituye un proceso de apropiación experiencial sujeto de evaluación, cuando se compara los resultados del aprendizaje de las competencias pedagógicas con estas caracterizaciones implícitas en los módulos impartidos, de modo que al indagar la información que refleje dicha búsqueda, sirva de referente para tomar decisiones acerca de la calificación del personal universitario.

En palabras de Ruiz y Guzmán (2017), el aprendizaje consiste en la conjunción de procesos que abarcan aspectos sociales, culturales e intelectuales, los cuales son sistematizados, se construyen y apropian de vivencias que cada persona experimenta, pero medidas por los conocimientos previos y respuestas emocionales que generen estos condicionantes; además, el aprendizaje se puede trasladar a otros contextos²⁴. Es decir, por aprendizaje deriva aquellas experiencias que cada persona maneja en distintos órdenes de su desenvolvimiento, son resultantes de factores que inciden de algún modo en la adquisición o modificación de supuestos actitudinales, habilidades, conductas o comportamientos, generándose procesos de adaptación a través del tiempo; además se pueden trasladar a otros espacios, que de una manera ilustrativa, sería el profesor universitario que sirve de modelo para que los estudiantes tomen patrones comportamentales a seguir; por tanto, se vincula

²⁴Ruiz, M., y Guzmán, J. A. (2017). *Evaluación del desempeño docente: 1000 preguntas*. México: Editorial Kzenon, s.n.p. [Libro en línea]. Recuperado el 20 de junio de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=MqEvDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+competencias+con+apoyo+de+un+sistema+de+gesti%C3%B3n+de+aprendizaje.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjxqYSe7LnjAhV5LLkGHUYbDAkQ6AEIwJAJ#v=onepage&q&f=false>.

con el desarrollo profesional, es el caso del aprendizaje por resultado de las competencias pedagógicas en el profesor universitario.

Como complemento de las ideas precedentes Escalona, y Loscertales (2009), sostienen que si las competencias representan saberes integradores del conocer, entender y hacer en virtud con: “[...] capacidades, habilidades y conocimientos diversos, es conveniente concretar qué capacidades integradas va a ser objeto de aprendizaje y definir con precisión los resultados del mismo”²⁵. En apoyo de esta visión, es pertinente considerar que, dada la noción de competencia pedagógica, ésta no sólo debe constituir un referente a ser medible; también, considerarse como acciones integradoras, cuya capacidad cuente como elemento de aprendizaje, el cual puede ser valorado por el resultado que genere en el docente universitario.

Al precisar la idea sobre cómo las competencias pueden ser medibles a través de los resultados de aprendizaje, es oportuno mencionar un documento elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y la guía práctica “Writing and using learning outcomes” del Dr. Declan Kennedy, mencionados en la fuente sobre Cómo Redactar Resultados de Aprendizaje. Documento Resumen (2016), definiéndose el resultado de aprendizaje (RA) como:

“[...] declaraciones explícitas, verificables y alcanzables [...], sobre aquello que debieran saber, comprender y aplicar al finalizar un proceso formativo guiado por el docente (por ejemplo, un módulo, asignatura o programa de postgrado). Es decir, son descriptores de lo que se pretende llevar a cabo en un Plan de Estudios o Programa, los cuales se establecen como los mínimos exigibles”²⁶.

Estas declaraciones se constituyen en acciones a ser cumplidas, alcanzables y sujetas a medición por el profesor universitario; igualmente, comprensibles a través de declaraciones explícitas como parte del proceso formativo orientado por el docente tutor, una vez finalizado el programa desarrollado, porque se trata lo que se

²⁵Escalona, A. I., y Loscertales, B. (2009). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco Europeo de Educación Superior*. Zaragoza. (2a. ed.). España: Universidad de Zaragoza, pp. 54-55.

²⁶Cómo redactar resultados de aprendizaje. Documento resumen (2016). Unidad Curricular de postgrado. Temuco, Chile, p.2. Recuperado el 22 de junio de 2019 de: <http://gestionpostgrado.ufro.cl/images/documentos/Como-redactar-Resultados-de-Aprendizaje-2018.pdf>.

espera como resultado declarado en los módulos; es decir, caso concreto, la expectativa manejada en el desarrollo de competencias pedagógicas a instaurarse al concluir los módulos traducido en logro de la capacidad mostrada para manejar el conjunto de habilidades, aptitudes, destrezas y conocimiento de carácter laboral-académico con base en un sistema de evaluación para ponderar esa conjunción de atributos relativos a los resultados de aprendizaje de las competencias pedagógicas a ser desarrolladas por el profesor universitario, con miras a la calidad de la enseñanza a nivel superior.

2.3 PANORAMA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CON BASE EN CRITERIOS

Cuando se busca evaluar competencias en el profesor universitario, lógicamente se debe contar con un sistema fundado en criterios que faciliten la ponderación de la presencia o carencia de las habilidades viables para el desenvolvimiento del académico y docente. A partir de esta reflexión, un sistema de evaluación permite detectar las fortalezas (capacidades fuertes) y debilidades (capacidades a mejorar) en el profesorado, conocer y potenciar su desarrollo profesional, informándole cómo realiza su trabajo.

Autores como Marcelo et al (2014), señalan una definición básica sobre el sistema de evaluación; y, en tal sentido argumentan que se trata de un: “Sistema seguido para valorar que se han alcanzado los objetivos por los que se pone en marcha la secuencia de aprendizaje”²⁷. Significa, la persistencia de un sistema de evaluación coherente con los objetivos de un objeto; es decir, en el caso concreto del estudio presentado, con los propósitos del programa; y, entre éstos se encuentra la formación de competencias en el profesorado universitario, quien debe mantener un acompañamiento de capacidades para hacer de su labor académica el mejor referente de calidad educativa.

²⁷Marcelo, C. et al (2014). *Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?* En Revista Educación No. 363, enero-Abril, 2014. Ministerio de Educación. Madrid, España, p. 343.

Un enfoque desde la perspectiva de los recursos humanos relacionados con el sistema de evaluación se atribuye a Pereda y Berrocal (2018), quienes realizan una consideración en el campo laboral cuando advierten que el sistema de evaluación: “Son los que sirven para controlar hasta qué punto se están consiguiendo los objetivos previstos y, en caso de que se estén produciendo desviaciones, introducir las oportunas correcciones. Por ejemplo, a través de los sistemas de evaluación [...], se pueden detectar, entre otros aspectos, carencias formativas en las personas, con respecto a su forma actual de realizar el trabajo”²⁸. Los citados autores, acotan que, desde el mencionado enfoque, los sistemas de evaluación permiten descubrir puntos fuertes a fin de premiarlos; además de aspectos débiles para su superación, cuyos receptores perciben la evaluación como una manera transparente que ayuda al mejoramiento personal y profesional. Es decir, se apoyan en las ciencias de la conducta humana utilizándose premios, de modo que el receptor de la evaluación pueda ser estimulado en su alta o muy alta presencia de competencia pedagógica; o bien, ser orientado cuando se evidencia, producto del resultado de la evaluación una baja o muy baja presencia de las capacidades demostradas.

2.3.1 Importancia de los criterios de evaluación

Una vez determinado el modo de evaluar el aprendizaje de la competencia a través de un sistema afín a los objetivos institucionales, se debe generar evidencias de aprendizaje, que en otras palabras, se trata del criterio de evaluación, tal como confirman Escalona y Loscertales (2009), quienes declaran: “Una última cuestión a la que cabe referirse por ser esencia en el diseño de las actividades de aprendizaje es la de los criterios con los que van a ser evaluadas”²⁹. Pero, evidentemente este cometido no es fácil, tal como afirman Pereda y Berrocal (2018), al argumentar que: “Una de las principales dificultades que surgen al diseñar e implantar un programa de evaluación, es definir criterios válidos y fiables para las medidas que se van a llevar a cabo”³⁰. En este panorama, los criterios de evaluación constituyen referentes que esencialmente deben ser pertinentes con las actividades de aprendizaje de

²⁸Pereda, S., y Berrocal, F. (2018). *Dirección y gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA, p. 95.

²⁹Escalona, A. I., y Loscertales, B. (2009), ob. cit, p. 58

³⁰Pereda, S., y Berrocal, F. (2018), ob. cit, p. 216.

competencias; no obstante, éstos deben ser confiables por el impacto que genera a quienes son sujetos de juicios valorativos; además, se deben definir de manera clara, ajustada al lenguaje cotidiano de la organización educativa, sin tecnicismos complicados, entendibles, entre otras propiedades en su diseño, para evitar insatisfacción en el profesor universitario y las dificultades mencionadas por los autores señalados.

En resumen, el sistema de evaluación pertinente con las competencias en el desarrollo de los módulos del diplomado en docencia universitaria debe permitir a los académicos y docentes identificar las capacidades que pretenden desarrollar o mejorar; y, de manera especial fortalecer el desarrollo profesional que se busca desplegar por el hecho de pertenecer a ese espacio de educación superior, con la concurrencia de una visión formativa como misión y visión institucional.

2.4 ESTABLECIMIENTO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS MEDIBLES EN EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN FUNCIÓN CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE (R.A)

Las competencias pedagógicas en función con su definición y las acciones vinculantes con el resultado de aprendizaje (RA), se encuentran mencionadas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, el cual impulsa a los académicos y docentes a reflexionar sobre la práctica pedagógica; y, liderar principios pedagógicos propuestos en el modelo educativo orientado hacia una formación fundada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias, éstas necesarias para ser gestor del proceso de enseñanza y aprendizaje en el espacio universitario.

A partir de esta premisa, el sistema de evaluación pertinente con las competencias pedagógicas consiste según la autora del presente estudio, en un proceso sistemático de recogida de datos en función con características medibles de las capacidades en la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje, investigación y desarrollo profesional, por parte del académico y docente para guiar los escenarios académicos y profesionales hacia la calidad

educativa. Con base en esta definición, y con el acompañamiento de las competencias previamente suscritas en el documento de la Universidad de Antofagasta³¹ denominado Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, establece cuatro módulos del Diplomado en Docencia Universitaria; por tanto, se procede a la descripción de las mismas en virtud de tres competencias básicas para efectos de ser desarrollado en el trabajo investigativo: Planificación de actividades de aprendizaje, Evaluación de logros de aprendizaje, Investigación y desarrollo profesional. A continuación, se describe cada una de las capacidades mencionadas.

2.4.1 Planificación de actividades de aprendizaje

Una de las actividades de relevancia en el marco de la gestión del proceso formativo en el profesional universitario, se focaliza en planificar actividades de aprendizaje, acción netamente centrada en un principio administrativo, direccionada a definir metas, acciones estratégicas y planes para alcanzar estos propósitos.

Tratándose de procesos administrativos, se acude a fuentes que tratan sobre planificación en este campo, que ha tenido relevancia en el medio educativo. En tal sentido, Oviedo (2019), asegura que, en el marco de un sistema de gestión de calidad, la planificación representa un proceso de carácter continuo, éste evoluciona en virtud de transformaciones y necesidades de aprendizaje de la misma organización. Además, puntualiza que un plan debe ser coherente y corresponder con actividades de calidad desarrolladas en la organización, pero sujetas a normas internacionales³². En efecto, una de las competencias pedagógicas en el profesional universitario, consiste en realizar la planificación, circunscribiéndose a la actividad de aprendizaje, puesto que se debe conformar con base en criterios de calidad altamente calificables, a partir de las actividades desarrolladas en la institución cuyos

³¹Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit, s.n.p.

³²Oviedo, A. (2019). *Sistemas de gestión de calidad*. México: Tunes U, s.n.p. [Libro en línea]. Recuperado el 15 de junio de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=GlaMDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=gesti%C3%B3n+de+riesgos+2019&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiGzLz0gp> =false.

benefactores son los estudiantes a quienes dirige la acción docente.

Las ideas de Rico y Navarro (2017) corroboran el anterior argumento, pero, promueven una visión estructural-organizacional cuando explican la importancia de contar con planes en los distintos sectores institucionales. De este modo, hacen mención a una planificación táctica centrada en elaborar planes por espacios departamentales o direcciones a corto plazo; éstos, deben concretarse en la especificación de actividades para desarrollar, momento para su ejecución y recursos previos a su implementación; y, desde una perspectiva de su estructura: “[...] la planificación puede tener una concreción material que queda reflejada en el diseño de los distintos planes específicos, en los cuales se resumen las ideas de la planificación, si bien esta concreción formal no es estrictamente necesaria”³³. Significa, que la planificación táctica se debe realizar en función con la diversidad de direcciones con que cuenta una institución, así como elaborarse todos los planes que dieran lugar; en este caso concreto, acerca de las actividades de aprendizaje para que éstas sean implementadas, a fin de obtener metas alcanzables cuando se considera los elementos que repercuten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Autores como Guitert (2015) enfoca la planificación por parte del docente circunscripto a su quehacer cotidiano en el marco de su rol formador. Según ideas del citado autor, es importante que el docente gestione la planificación, porque ésta y comporta anticipar actividades. Además, agrega: “[...] a pesar que el profesor puede planificar está sometido al flujo de las conversaciones que se desarrollan y deberá ir adaptando la planificación del aprendizaje. En este sentido, para ser un buen planificador ha de potenciar y promover la temporalización para cada tema”³⁴. Evidentemente, debido a las transformaciones curriculares, ajuste en un cambio de perfil de egreso para los estudiantes, que comúnmente suele corresponder con exigencias institucionales, bien en función con requerimientos jurídicos-normativos y socio-laborales o necesidades de los estudiantes; además, de la atención a políticas

³³Rico, M.G., y Navarro, M. S. (2017). *Fundamentos empresariales*. (2a. ed.). Madrid, España: Esic Editorial, p. 76-77.

³⁴Guitert, M. (2015). *El docente en línea. Aprender colaborando en la red*. Barcelona, España: Uoc, s.n.p.

institucionales, el profesor universitario debe estar atento a la elaboración, ajuste y desarrollo de una planificación de actividades de aprendizajes coherentes con esos cambios, de manera que asuma esta competencia con el mayor nivel de presencia en su respuesta como profesor universitario.

Sobre estas actividades de aprendizaje se pronuncia Conole (citado en Marcelo et al, 2014). Quien destaca que éstas se caracterizan porque: “[...] se producen en un contexto determinado, en términos del ambiente, los enfoques pedagógicos adoptados y los procedimientos institucionales y dificultades. Además, están destinadas a cumplir un conjunto de resultados de aprendizaje especificados y criterios de evaluación, mediante una serie de tareas que emplean un conjunto de herramientas y recursos. Así, cada actividad se plantea unos determinados objetivos de aprendizaje para los alumnos y exige, por parte de estos, la realización de ciertas tareas”³⁵.

Ciertamente, un profesor universitario con competencia para planificar actividades de aprendizaje, lógicamente se debe orientar por una base contextual para establecer objetivos, propósitos, metas, actividades de aprendizaje a desarrollar de conformidad con la realidad institucional y del país; además, reincorporar el enfoque pedagógico a delinear su enseñanza, así como los procedimientos institucionales que parte de éstos, los cuales se encuentran representados en una normativa tanto interna como procedente de regulaciones emitidas por cuerpos legislativos del país.

Lo anteriormente señalado, contrasta con el propósito de la Universidad de Antofagasta (2018) cuando establece en su programa de formación en competencias pedagógica, aquella relacionada con la planificación de actividades de aprendizaje, la cual define como: “Planifica tomando en cuenta las variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, el perfil de egreso de la carrera, las políticas institucionales, y la disciplina a desarrollar”³⁶. A continuación, establece el resultado de aprendizaje (RA), en función con el reconocimiento del contexto normativo, identificación de las debilidades y fortalezas de los estudiantes y la construcción del programa de asignatura y guía de aprendizaje.

³⁵Marcelo, C., y otros (2014), ob. cit, p. 344.

³⁶Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit, s.n.p.

En cuanto al contexto normativo, el resultado de aprendizaje insta al docente que en el marco de su planificación deba reconocer la plataforma normativa reguladora de instituciones universitarias del estado; así como los referentes normativos internos, a los fines de la toma de decisiones cuando lleva a cabo la gestión pedagógica coherente con el apego de principios y la misión de índole educativo; este contenido se desarrolla en el módulo I del diplomado en docencia universitaria. En este caso, el docente debe estar claro sobre los preceptos legales establecidos en la Ley 21.091 acerca de la Educación Superior; y, la Ley 21.094 sobre Universidades Estatales.

Ambos referentes constituyen la base de principios que rigen la educación a nivel superior, los cuales representan un cuerpo normativo a seguir y tomar en consideración como línea mayor cuando se planifican las actividades de aprendizaje. Además, debe reflexionar sobre regulaciones sobre el quehacer pedagógico, es el caso del modelo educativo de la Universidad de Antofagasta, el cual contiene principios tanto pedagógicos como curriculares a ser preservados por el profesor universitario cuando realiza la planificación de las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, un aspecto contenido en el resultado de aprendizaje se aborda desde la identificación de las debilidades y fortalezas de los estudiantes. Es probable que esta acción educativa por parte del profesor universitario contenida en el módulo IV del diplomado en docencia universitaria, constituya la mayor expresión de su aporte pedagógico cuando domina competencias en el desenvolvimiento profesional, porque se trata de generar oportunidades a los estudiantes para permanecer en el sistema educativo; además, de retribuirse en su propio beneficio, porque como puntualiza Alvarez (2012): “Conocer las fortalezas y debilidades de otras personas puede servir como un punto de partida para el conocimiento de las potencialidades y amenazas de uno mismo [...] el profesor puede guiar a los alumnos realizando preguntas del siguiente tipo: ¿Sabes cuáles son tus principales fortalezas ante los estudios? ¿Y tus debilidades? [...] sería conveniente que el tutor tuviera la habilidad para traducir las debilidades de cada uno de los estudiantes en potencialidades con

la finalidad de que cada uno de los alumnos se quedara con una visión positiva de sí mismo”³⁷.

El citado autor, menciona que al indagar acerca de las fortalezas de debilidades del estudiante, se parte de un análisis Dafo (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) en el que los estudiantes pueden identificar sus características definitorias en cada aspecto. A partir de la identificación, esencialmente de las debilidades y fortalezas que sería las que el docente puede aportar una solución; por tanto, puede indagar sobre los factores en los cuales el estudiante maneja de sí mismo; y, que pudiera afectar el proceso de aprobación y retención en la universidad, de manera que el docente pueda contribuir al desarrollo académico en el estudiante.

En la misma línea Cendón (2018), al mencionar los beneficios de una plataforma educativa como espacio de agentes educativos pertenecientes a una institución, sostiene: “Se debe retroalimentar de forma inmediata. Es importante que cuando se realiza una actividad haya un feed-back inmediato para que el estudiante tenga constancia de sus fortalezas y debilidades, pueda corregirlas y mejorarlas”³⁸. De acuerdo con esta posición, el docente debe planificar actividades de aprendizaje en las cuales pueda retroalimentar contingentemente al estudiante, dar feedback en el instante de ejecutarse las acciones de aprendizaje, de modo que pueda ser receptor de los juicios del docente acerca de las fortalezas que posee en el dominio de contenidos curriculares; o bien, las debilidades que pueden afectar el proceso de aprobación y retención en la universidad.

Es oportuno mencionar, que en el orden de las acciones del resultado de aprendizaje; y, puntualmente lo concerniente con la planificación de actividades de aprendizaje, cuando se toma en cuenta las variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes se adiciona un aspecto que tiene relación con el referente curricular; y, ello se establece a partir de la construcción del programa de asignatura y guía de aprendizaje tal como se pauta en el módulo III del diplomado en docencia universitaria.

³⁷Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid, España: Narcea, S.A., p. 134.

³⁸Cendón, C. (2018). *Tendencias educativas 18-19 más Innovadoras*. España: TokApp OnLine SL, p. 33.

Resulta claro explicar, los términos expresados por Ruiz y Guzmán (2017), quienes aseguran que el programa de estudio constituye un soporte incluido en el plan de estudios en el cual se establecen: “[...] los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje; así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento Pueden incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos...los programas pueden ser modificados en atención a las necesidades y contexto de los estudiantes, tras el debido análisis y discusión en los grupos colegiados”³⁹.

En este propósito, se trata de actividades inmersas dentro de la planificación orientadora del trabajo pedagógico realizado por el profesor universitario; y, en definitiva se debe construir en coherencia con principios pedagógicos; también, de orden curricular asociado con el modelo educativo y perfil requerido en la carrera para el egreso a la misma, tal como se refiere en el Programa de Formación de Competencias Pedagógicas en virtud del resultado de aprendizaje vinculante con la competencia de planificación de actividades de aprendizaje.

Por otra parte, el uso de las guías de aprendizaje también se atribuye a la competencia relacionada con la planificación de actividades de aprendizaje. A manera de Bautista, Borges y Forés (2006): “Además del programa de asignatura recomendamos preparar documento que actúen como guías de orientación del aprendizaje, que servirán para ir acompañando al estudiante en el aprendizaje durante el recorrido por el curso [...] tienen una clara orientación didáctica [...] deben ayudar a la planificación personal, a facilitar opciones para profundizar y explorar los temas [...] mostrar ejemplos prácticos [...] y en definitiva, posibilitar caminos diferentes y flexibles para acompañar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento”⁴⁰.

Estas guías de aprendizaje, también se deben diseñar con base en principios pedagógicos, así como fundado en aquellos de índole curricular, y el perfil establecido para los futuros profesionales que las instituciones superiores proyectan

³⁹Ruiz, M., y Guzmán, J. A. (2017), ob. cit, s.n.p.

⁴⁰Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Narcea, S.A., de Ediciones, p. 104-105.

a través del egreso de estudiantes en las distintas carreras.

2.4.2 Evaluación de logros de aprendizaje

Entre las competencias pedagógicas del docente, la evaluación de logros de aprendizaje representa una capacidad de sumo interés, por cuanto se coloca en juego la evidencia del progreso estudiantil bajo la habilidad evaluativa mostrada por el profesor universitario. En opinión de Cardoso y Cerecedo (2013), la evaluación es: “[...] un proceso permanente que permite mejorar la calidad del objeto evaluado en cuanto a sus avances y logros, identificando obstáculos y diseñando acciones de mejoramiento -lo cual debe entenderse como las decisiones tomadas-, pero además es sistemática, puesto que para llevarla a cabo se requiere de una serie de etapas ordenadas lógicamente e interrelacionadas entre sí”⁴¹ .

Este parecer, permite considerar la labor evaluativa por parte del profesor universitario en los términos de un proceso facilitador de la calidad educativa, por cuanto a través de la misma, se atribuye el monitoreo del progreso y logros alcanzados por los estudiantes, situación que permite a aquel, tomar decisiones acerca de la manera de buscar la mejora continua en el rendimiento estudiantil. Así, también puede valorar deficiencias, limitaciones o bien, generar actividades de control para el mejoramiento de las capacidades en el estudiante; por consiguiente, necesita un comportamiento interrelacionado para el cumplimiento de ese dinamismo de sistematicidad que le asiste.

Estudiosos en el campo educativo como Gallardo (2018), sostiene que: “La evaluación del aprendizaje se concibe como uno de los procesos fundamentales en la formación, la cual enriquece el quehacer de los actores debido a la colección y análisis de información que permite tomar decisiones para la mejora continua”⁴². Además señala el autor antes mencionado, que esta evaluación impulsa

⁴¹Cardoso, E. O., Cerecedo, M.T., y Ramos J.R (2013). *Evaluación institucional basada en los sistemas suaves*. Estados Unidos de América: Palibrio LLC, p. 34.

⁴²Gallardo, K. E. (2018). *Evaluación del aprendizaje: Retos y mejoras prácticas*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. [Libro en línea]. Recuperado el 25 de junio de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=nZFIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+competencias+con+apoyo+de+un+sistema+de+gesti%C3%B3n+de+aprendizaje.&hl=es&sa=X&ved=0aHUKewjxqYSe7LnjAhV5LLkGHUYbDAkQ6AEISjAG#v=onepage&q&f=false>.

revisiones y ajustes de conformidad con las características del estudiante en su contexto, el contenido y las características del proceso didáctico realizado en la institución, por lo que debe ser continua cuando considera procedimientos y variables asumidas en el momento de generarse el aprendizaje facilitador de la construcción del conocimiento.

En este entender, la evaluación debe constituir un proceso sistemático y continuo dirigido a impulsar una formación en las personas, porque de ella deriva un análisis valorativo para la toma de decisiones en cuanto al ajuste y seguimiento a realizar; por tanto, el profesor universitario debe considerar las características del estudiante para realizar una evaluación ajustada a las necesidades de éste; y, de este modo acrecienta oportunidades para que el estudiante posea una mejor visión de calidad de vida académica, permita la formación de capacidades, actitudes, aptitudes como receptor de la enseñanza.

Cabe destacar, que la competencia de evaluación de logros de aprendizaje también se destaca en el Programa de Formación de Competencias Pedagógicas 2018 de la Universidad de Antofagasta (2018), cuya definición es: “Evalúa el logro de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a los resultados de aprendizaje y a las metodologías utilizadas y los retroalimenta”⁴³. En ella, pauta como resultado de aprendizaje (RA) el conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos y el empleo de estrategias de evaluación coherente entre R.A y metodología, según se describen a continuación.

En virtud del conocimiento de conceptos, se desarrolla en el módulo II, atendiéndose a su examen por parte del profesor universitario, en función con la habilidad para reconocer conceptos fundamentales sobre la evaluación de los aprendizajes en la práctica docente, destacándose las habilidades para ejercer un proceso evaluativo apoyándose en soportes teóricos para tomar y analizar información de los estudiantes en función con sus fortalezas, debilidades, logros y tomar oportunamente la decisión acertada para el mejoramiento de las condiciones académicas en el estudiante.

⁴³Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit, s.n.p.

En el entendido de Muñoz (2015), el conocimiento constituye un proceso en el cual se capta de manera general la realidad; además: “[...] mediante el cual el sujeto cognoscente descubre y asimila su significado, su verdadero contenido [...] en el conocimiento se produce un enfrentamiento entre el hombre y la realidad, de tal manera que hablar de él supone, necesariamente, referirse al encuentro del ser humano con los objetos, con su realidad”⁴⁴. Al interpretar este concepto, se admite que el conocimiento constituye un proceso de captación de la realidad, en el cual se asimila contenidos a nivel cognitivo; de allí, que el reconocer conceptos fundamentales sobre la evaluación de los aprendizajes en la práctica docente debe mantener habilidades para diferenciar conceptos y aplicarlos en el proceso formativo.

Por otra parte, en la evaluación de los aprendizajes se tiene un aspecto significativo como es el uso de instrumentos eficaces para valorar respuestas cognitivas, afectivas y comportamentales de los estudiantes, por lo que es necesaria la diferenciación de instrumentos para su eficacia en este propósito contenido en el módulo II del diplomado en docencia universitaria. Opinan Díaz-Barriga y Luna (2015), que un paso importante para obtener datos se produce a través de la elección de instrumentos, éstos permiten indagar realidades; igualmente señala: “[...] la elección de realizar un cuestionario, encuesta, entrevista y observación debe responder a los criterios que el empleo de cada uno de estos instrumentos reclama para su realización”⁴⁵.

En efecto, cuando un profesor universitario distingue instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, debe considerar qué información debe captar de ellos, elegir el instrumento apropiado para evitar dificultades en la evaluación realizada; por consiguiente, diferenciar y elaborar varios tipos de instrumentos forma parte de la capacidad a ser demostrada en el espacio universitario.

Al proseguir con la evaluación de logros de aprendizaje por parte del profesor

⁴⁴Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Juárez, México, D.F: Oxford University Press México, S.A., de C.V. s.n.p. [libro en línea]. Recuperado el 27 de junio de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=Df1cDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=investigacion+documental+google+academico&hl=es-f=false.&f=false>.

⁴⁵Díaz-Barriga, A., y Luna, A. B. (2015). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Madrid, España: Diaz de Santos., p.53-56.

universitario, establecida como competencia pedagógica, es imperativo considerar lo relacionado con las estrategias de evaluación, las cuales deben alcanzar un nivel de coherencia entre el resultado de aprendizaje (RA) y la metodología utilizada, establecidas en el módulo II del diplomado en docencia universitaria.

Es oportuno reseñar las ideas de Díaz (2014) quien argumenta que las estrategias utilizadas por el docente deben servir para mejorar: “El nivel de adecuación, riqueza y rigor en los procesos y grado de concreción del trabajo, tanto práctico como teórico, individual o de grupo. Capacidad de relación, reflexión, crítica y de autoevaluación en las distintas actividades, el nivel de interés, asistencia, constancia y puntualidad en el desarrollo y conclusión de las actividades propuestas. Este grado de interés contempla todas las acciones formativas”⁴⁶.

Con base en las consideraciones expuestas, se tiene que las estrategias utilizadas por el profesor universitario deben seguir un proceso de actividades orientadas al interés de los estudiantes, así como a la asistencia, constancia y participación, con el objetivo de que pueda completar la actividad pedagógica en la enseñanza impartida, necesaria para que puedan ser evaluados; de esta manera, se puede instrumentar estrategias coherentes entre el resultado de aprendizaje y la metodología como parte de la competencia pedagógica a dominar.

Dentro de las estrategias de evaluación, se tienen las actividades de evaluación que sería el puente entre el resultado de aprendizaje y la metodología, y, en el entendido de Salas (2011) se refiere a: “[...] las actividades planificadas que tienen que realizar los alumnos, tanto presenciales como no presenciales, tendremos en cuenta los objetivos y contenidos que pretendemos desarrollar en cada tema, así como las características de los alumnos con los que trabajamos, el tamaño del grupo y la infraestructura y recursos de que disponemos. En cualquier caso, procuraremos que no solamente sean adecuadas a este contexto, sino también variadas y especialmente relevantes, o sea, que los alumnos encuentren sentido a lo que hacen”⁴⁷.

⁴⁶Díaz, J. (2014). *Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual*. España: Acci., p. 198.

⁴⁷Salas, M. (2011). *La elaboración del proyecto de docente*. España: Uoc., p. 111.

En otras palabras, las actividades de evaluación sirven para que el profesor universitario pueda dar un resultado sobre el desempeño o el avance de los estudiantes respecto su desempeño; por tanto, el profesorado debe mantener el control y establecer los criterios pertinentes para que los resultados de aprendizaje demuestren la realidad de las habilidades académicas del estudiante. Estas actividades guían las acciones a seguir hacia metas de aprendizaje por ser intencionales y de carácter deliberadas. A saber, en este contexto el profesor universitario debe utilizar estrategias de evaluación bajo metodologías de enseñanza coherentes con los resultados de aprendizaje; igualmente, emplearlas para retroalimentar con un cambio de metodología de enseñanza, los aprendizajes no logrados en los estudiantes.

2.4.3 Investigación y desarrollo profesional para el mejoramiento de la práctica docente

En el escenario universitario, probablemente mostrar competencia pedagógica en torno a la investigación representa un reto y una necesidad; además, ser capaz para atender al desarrollo profesional asociado con la capacidad investigativa, porque ambos referentes se deben articular para generar una mejora en la práctica docente a partir del talento humano que sirva de soporte en la acreditación de la educación superior. Autores como López, M., y Solarte, B. (2013), sostienen que:

“La capacidad investigativa es una de las cualidades que debe poseer el docente en ejercicio para participar activamente de la vida académica ya que es un proceso continuo de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para poder desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo científico-tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo”⁴⁸.

La anterior idea la complementan señalando que en el contexto socioeducativo, la investigación representa un proceso de carácter colaborativo, mediado por el diálogo, la deliberación y reflexión, sin sesgo alguno, a objeto de trascender hacia parámetros de acción. En este punto, esta competencia hace que el docente pueda apropiarse

⁴⁸López, M., y Solarte, B. (2013), ob. cit., p. 243.

del conocimiento investigativo, desarrollarse profesionalmente juntando habilidades y actitudes para ser exitoso en toda actividad vinculante con la sociedad productiva.

Y, en el campo de la enseñanza, Stenhouse (citado en Gavotto, 2013), argumenta: “[...] los docentes son responsables de adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Estableciendo que una actitud investigadora es una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia práctica docente”⁴⁹. En concordancia con la anterior afirmación, la habilidad docente de investigador constituye una disposición hacia la responsabilidad y debe comenzar por descubrir su accionar como fenómeno de estudio apuntado hacia la mejora de la práctica pedagógica, de modo que el profesor universitario se evalúe con autocrítica sistemática, y pueda explicar fenómenos con el acompañamiento de los estudiantes.

Sin duda, hay quienes se preguntarían cuál es la razón para investigar a nivel superior. Explicación ofrecida por Parranguez, Chunga, Flores y Romero (2017), cuando hacen mención del por qué investigar en la Universidad, refieren que permite a la comunidad universitaria: “[...] conocer los problemas que aquejan a la comunidad local e internacional. Ofrecer propuestas de solución a los problemas de la sociedad. Contribuir al enriquecimiento del saber universal. Publicar y difundir los resultados de nuestras investigaciones. Realizar uno de los fines y objetivos de la universidad: la investigación”⁵⁰.

Además, puntualizan, que, en el sector universitario, el desarrollo de la investigación se encuentra relacionada con cada campo profesional y proporciona la experiencia con el acompañamiento de la habilidad investigativa; de este modo, en el caso del docente, puede ofrecer solución a problemas en este campo. Sin duda que uno de los espacios para que el profesor universitario cuente con competencia pedagógica en investigación asociado a su desarrollo profesional, es a través de asumir esa habilidad con experiencia para aportar a las comunidades buena parte de la explicación de fenómenos que afectan socialmente a las poblaciones.

⁴⁹Gavotto, O. I. (2013). *Transformando la educación desde la práctica docente. reflexionando en y sobre la acción*. Estados Unidos de América: Palibrio Llc., p. 36-37.

⁵⁰ Parranguez, S.M., Chunga, G. R., Flores, M. M., y Romero, R. Y. (2017). *El estudio y la investigación documental: estrategias metodológicas y herramientas TIC*. Chiclayo, Perú: Chunga Chinguel, p.59.

Díaz-Barriga y Luna (2015), realiza una crítica constructiva en función con la competencia investigativa en los programas de postgrado; y, al efecto sostiene que:

“[...] los programas de posgrado en Educación están transitando en la tarea de realizar una formación para la investigación a la concreción de formar en investigación, cuestión que no es equivalente pues una formación en investigación significa que se aprende a investigar investigando, se aprende como un oficio en el cual el aprendiz se encuentra al lado de académicos investigadores que apoyan y orientan algunas fases de su trabajo⁵¹.

Evidentemente, formarse para investigar sólo significa ser receptor de una formación académica para conocer el mundo investigativo; en tanto, el investigador formado para dicha competencia, es aquel que transita el camino progresivamente, explora hechos y fenómenos de la mano con investigadores reconocidos, camino que debe ser seguido por las universidades para que se mantenga una calidad educativa en esta área de conocimiento.

A propósito de programas de postgrado, la Universidad de Antofagasta (2018) establece en su Programa de Formación, la competencia pedagógica en investigación y desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes, conceptualizando estas capacidades como aquel que: “Reflexiona sobre la propia práctica con fines de mejora, e investiga sobre su quehacer pedagógico para innovar su práctica docente”⁵². En tal sentido, pauta como resultado de aprendizaje (RA) el indagar sobre innovaciones docentes, contextualizar procesos de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre regulaciones y leyes, tal como se describe a continuación.

En virtud de indagar innovaciones, ésta forma parte de las competencias pedagógicas en el profesor universitario cuando debe mostrar pericia en la investigación y capacidad para desarrollarse desde una visión personal; éstas se señalan en el módulo III, cuyo resultado de aprendizaje (RA) refiere al propósito de indagar sobre innovaciones docentes, a los fines de modificar sus prácticas en

⁵¹Díaz-Barriga, Á., y Luna, A.B. (2015), ob, cit, p. 9.

⁵²Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit, s.n.p.

beneficio del aprendizaje estudiantil.

Es oportuno reseñar las ideas de García-Retamero (2010), por cuanto coincide en parte con la intencionalidad del resultado de aprendizaje (RA) en virtud de lograr nuevas prácticas favorables al estudiante; y, al respecto señala:

“Convertirse en un profesor innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos. Para poder plantear nuevas propuestas, el docente tendrá que tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite para proponer cambios, cambios basados en dotar de herramientas al alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”, así como conocer al grupo al que tendrá que acompañar en su proceso de aprendizaje”⁵³.

A la luz de las consideraciones señaladas, indagar sobre innovaciones docentes, a los fines de modificar sus prácticas en beneficio del aprendizaje estudiantil, significa la presencia de un académico y docente innovador distanciados de una formación tradicional desde una visión pedagógica, para innovar con nuevos conocimientos, estar claro de la necesidad del cambio sin resistirse a él; además, proporcionar al estudiante, métodos y herramientas para hacer del aprendizaje cada día relevante.

Seguidamente, se adiciona otro elemento implícito en la competencia investigación y desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes como es contextualizar la enseñanza aprendizaje como resultado de aprendizaje (RA), reseñadas en el módulo IV del diplomado en docencia universitaria, el cual alude a la diversidad y equidad en el contexto educativo, considerándose cambios y transformaciones, retos y demandas tanto educativas como del ejercicio de la profesión docente. Según plantea Valle (2014):

“[...] resulta de suma importancia el valorar el tipo de contexto existente a la hora de realizar el ejercicio de educar, cada alumno es diferente pero se puede encontrar un punto en que todos los alumnos sean partícipes y que su desarrollo cognitivo tenga

⁵³García-Retamero, J. (2010). *De profesor tradicional a profesor innovador*. En Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. No. 11, noviembre, 2010. Recuperado el 3 de julio de 2019 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7620.pdf>.

un avance dentro del aula como fuera de ella, es responsabilidad de nosotros los que realizamos el labor docente conocer al alumno para así servir de guía en un aprendizaje óptimo”⁵⁴.

Evidentemente, el contextualizar la enseñanza aprendizaje es importante cuando se realiza el acto educativo, por cuanto los estudiantes demandan distintos comportamientos y necesidades, por tanto, el profesor universitario debe considerar las diferencias individuales en el ejercicio de la labor docente para que el proceso de enseñar y aprender se retribuya en calidad educativa. En esta contextualización de enseñanza aprendizaje, es esencial atender la diversidad en los estudiantes en razón de género, étnica, social, diferencias individuales, entre otros. Todo ello, a través de distintas intervenciones, tales como ajustar programas, actividades, desarrollar principios de cooperación, trabajar con agentes de la comunidad, favorecer la participación de todos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, considerar transformaciones, desafíos y demandas de la educación superior y del desarrollo profesional de manera que la enseñanza y aprendizaje constituya un hecho educativo trascendental.

En esta perspectiva, las competencias de investigación y desarrollo profesional también se expresan en razonar las regulaciones y leyes direccionadas hacia la cotidianidad institucional y pedagógica del docente. Al respecto, se pauta en el módulo I, cuyo resultado de aprendizaje (RA) se expresa en la reflexión realizada por el académico y docente acerca de las regulaciones y leyes con aplicación a la universidad y el quehacer pedagógico en ellos.

Es válido considerar la opinión de Campo, Fernández y Grasaleña (2005), quienes afirman lo siguiente: “[...] una vez que las normas son establecidas y aceptadas por los miembros de una organización, éstas influyen en el comportamiento de las personas sin necesidad aparente de controlarlas externamente”⁵⁵. En apoyo de esta

⁵⁴Valle, J. (2014). *La importancia del contexto en los procesos de enseñanza aprendizaje.*, p. 1. Recuperado el 6 de julio de 2019 de: <https://prezi.com/eis-omve2uqt/la-importancia-del-contexto-en-los-procesos-de-ensenanza-ap/>.

⁵⁵Campo, A., Fernández, A. y Grasaleña, J. (2005). *La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos*. Revista Iberamericana de Educación, Número 38. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), España, p. 131. Recuperado el 5 de julio de 2019 de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/rie38a07.pdf>.

visión, De tal manera, que las regulaciones y leyes aplicables a la universidad y docentes, son necesarios para el funcionamiento de dicha organización y el desempeño del profesor universitario, porque en esa pirámide regulatoria, se plantea dirigir el comportamiento de sus integrantes; en consecuencia, académico y docente deben razonar reflexivamente sobre cuál es la incidencia de ese puente normativo que los rige.

A modo de comentario final, de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el establecimiento de las competencias pedagógicas en el profesor universitario en función con los resultados de aprendizaje (RA), viene a configurar el mejor marco referencial para la medición a través de rúbricas o criterios que proporcionen una evaluación de logros, para que se proyecte una mejor visión en la formación académica del talento humano con que cuenta las universidades de nivel superior.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y TIPO DE ESTUDIO

En el campo investigativo, uno de los procesos implícitos en la explicación de cualquier fenómeno de estudio conduce a generar un camino transparente para obtener el acompañamiento de un método a seguir, a fin de lograr los propósitos mediante procedimientos científicos. Esta precisión es aclarada por Casanola (2014), quien asegura que el término método desde su etimología griega significa aquello que se encuentra más allá del camino por seguir; y, al añadirse la palabra logos, se refiere a: “[...] conocimiento, ciencia, estudio, entre otros, tenemos precisamente que

metodología (met-modo-logía,) significa estudio de los caminos por seguir, o simplemente: estudio o ciencia de los métodos”⁵⁶.

Sobre la base de la consideración anterior, cuando el término método se asocia con la palabra *logía*, se construye la acepción metodológico; es decir, un procedimiento que se sigue para seguir un camino hacia la comprensión de un fenómeno; en otras palabras, la explicación del constructo del presente trabajo referido al sistema de evaluación pertinentes a las competencias en el desarrollo de los módulos del diplomado en docencia universitaria, el cual requiere un procedimiento metodológico que atienda a la orientación en el cual se direcciona para contrastar los hechos y posición de autores, de modo que explique dicho referente.

Precisando las ideas precedentes, se trata de seguir un camino explicativo del objeto de estudio; de hecho, el marco metodológico consiste en la descripción y análisis de los métodos empleados en el estudio, a ser descritos en función con pasos para alcanzar el fin de la investigación, al determinar la manera en que serán recogidos los datos; además, el modo como son analizados. En la metodología de la investigación según Parranguez Carrasco, Chunga, Flores y Romero (2017): “[...] se debe señalar el tipo y el diseño de investigación, las técnicas de recolección y de procesamiento de la información”⁵⁷. En virtud de lo expresado, desde el punto de vista metodológico investigativo, se requiere seguir algunos pasos sistematizados que conduzcan a la explicación de la información aportada por los sujetos de estudio; por consiguiente, es indispensable partir del paradigma que orienta la investigación para dejar claro cuáles son los pasos sucesivos característicos por el tipo de estudio, el diseño, técnicas e instrumento de recolección de información, y cómo se debe procesar los datos.

Con referencia al paradigma, se presenta un enfoque cuantitativo, que a decir Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es aquel que trabaja con: “[...] datos numéricos producto de mediciones [...] brinda una gran posibilidad de repetición y un

⁵⁶ Casanola, W. (2014). *La investigación documental para elaborar un ensayo académico*. En Revista de Lenguas Modernas, N° 20, 2014. Escuela de Ciencias Sociales, Instituto Tecnológico de Costa Rica, p. 487.

⁵⁷ Parranguez, S.M., Chunga, G. R., Flores, M. M., y Romero, R. Y. (2017), ob. cit, p. 61.

enfoque sobre puntos específicos de los fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares”⁵⁸. Lo anterior, significa que, bajo el paradigma de índole cuantitativo, una característica fundamental se funda en la procedencia de datos numéricos para medir la variable de estudio, lo cual hace del fenómeno que sea sistemático, comprobable y comparable. Entonces, desde esta perspectiva, tal medición lógicamente se funda en valores numéricos que hace asumir una cualidad cuantitativa para la explicación de la temática tratada.

Ahora bien, metodológicamente se trata de un estudio con nivel descriptivo, diseño documental y de campo. Al desglosar estos elementos metodológicos se tiene que es una investigación descriptiva porque como señala Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014): “Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”⁵⁹. Estas propiedades constituyen las características de los elementos de estudio, los cuales son descritas en función con la temática referida al sistema de evaluación en competencias pedagógicas, desglosada en los elementos o dimensiones también sujetas a la especificación de las propiedades distintivas.

Por otra parte, el estudio es documental, en el sentido que utiliza fuentes documentales como son los artículos científicos, textos, artículos académicos, leyes y demás fuentes jurídicas, también de carácter digital, entre otros. Plantea al respecto Sáenz (2013), que la investigación documental se caracteriza por ser aquella: “[...] que se basa en la lectura y análisis de documentos -actuales o antiguos- tales como libros científicos, obras literarias, artículos científicos y académicos, actas, minutas, periódicos, entre otros”⁶⁰. Y, de manera ilustrativa menciona algunos ejemplos, entre análisis de obras, seguimiento de publicaciones periódicas, revisión de actas de las sesiones del consejo de una empresa, actas de sesiones de entes oficiales. Acota que: “En general, cualquier material impreso es

⁵⁸Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A., de C.V., p. 10.

⁵⁹Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014), ob. cit, p. 98.

⁶⁰Sáenz, D. (2013). *Investigación académica con apoyo en tecnologías de información*. Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey., s.n.p.

susceptible de convertirse en fuente de una investigación documental⁶¹”. A partir de esta posición, parte de la obtención de datos se realiza mediante la revisión exhaustiva de una fuente impresa como es el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018 el cual contiene los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria, a los fines de reafirmar y sustentar la problemática existente; y, de allí, hallar las inferencias que dieran lugar.

Igualmente, es de campo, tal como afirman Berganza y Ruiz (2015): “[...] es la investigación que se realiza en el lugar de los hechos es decir donde ocurre los fenómenos estudiados”⁶². De acuerdo con estos autores, la investigación se realiza en el sitio donde ocurre el fenómeno; y, en este caso concreto, sobre el sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias pedagógicas que declara el mismo diplomado, específicamente en la Universidad de Antofagasta (UA), lugar de donde procede la información de los académicos y docentes de la institución.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En cualquier tipo de investigación, se deben accionar con el acompañamiento del diseño de investigación, por lo que autores como Hernández (2018), aclara que el diseño se debe seleccionar; no obstante: “[...] depende del enfoque de la investigación (cuantitativo, cualitativo), los objetivos trazados, las preguntas planteadas, el alcance del estudio a realizar [...] las hipótesis formuladas (si se establecieron)”⁶³. Al realizarse una revisión de estos criterios, se puede observar que el diseño en función con el enfoque paradigmático, objetivos y preguntas, se corresponde con el no experimental, definido por el citado autor en los términos siguientes:

⁶¹Idem.

⁶²Berganza, M. R., y Ruiz, J. (2015). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid, España: McGraw-Hill, p. 24.

⁶³Hernández, A. A., et al. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Alicante, España: 3 Ciencias, p. 87.

“En este tipo de diseño no se manipulan deliberadamente las variables; es decir, se estudian los fenómenos tal como se desarrollan en su contexto natural, describiendo o analizando las variables y la relación que pueden existir entre ellas, pero sin provocar por parte del investigador cambio alguno [...] pueden clasificarse por su dimensión temporal, o sea las veces que en el tiempo se recolectarán los datos en transaccionales o transversales y longitudinales. Los diseños transaccionales se emplean cuando el método o los métodos o técnicas a emplear se aplican una sola vez”⁶⁴.

A entender del argumento de los citados autores, el diseño no experimental se caracteriza por no declararse el manejo deliberado de la variable de estudio concibiéndose su desarrollo en un espacio natural, realizándose sólo la descripción de la misma; y, cuando se recolectan los datos en un solo momento, se denomina diseño transeccional, según se lleva a cabo en el estudio, el cual se toma la información procedente de los sujetos de estudio en un momento único, procedente de la aplicación del instrumento en una sola oportunidad para obtener datos sobre el comportamiento de los elementos de estudio.

En resumen, por tratarse de un estudio de profundidad descriptivo; y, evidentemente, recolectándose los datos en un momento único, se admite la opinión de Hernández et al (2018), teniéndose como un diseño transeccional descriptivo, que, según los autores señalados, se utiliza en aquellos estudios que busca: “[...] describir las características que se estudian de los elementos que integran la muestra seleccionada, o sea, un solo grupo que puede o no haber sido seleccionado al azar. Cuando se establecen hipótesis, estas son también descriptivas”⁶⁵. Evidentemente, por tratarse de un estudio con un nivel de profundidad descriptivo; y, considerándose las variables igualmente descriptivas sin manipulación deliberada de variables; sólo tratándose su caracterización de manera natural, asociándose con la toma de datos en un momento único, se procede a admitir que se trata de un diseño transeccional-descriptivo.

⁶⁴Hernández, A. A., et al. (2018), ob. cit., p. 88.

⁶⁵Hernández, A. A., et al. (2018), ob. cit., p. 88.

Por otra parte, también se apoya en un diseño bibliográfico porque se realiza la revisión de fuentes documentales como es indagar información procedente del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018. Para Tamayo y Tamayo (2004) cuando el investigador recurre al uso de datos de carácter secundario; esto es: “[...] que han sido obtenidos por otros y nos llegan elaborados y procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente los elaboran y manejan, [...] decimos que es un diseño bibliográfico”⁶⁶. Evidentemente, la investigación se apoya en un diseño bibliográfico, porque se acude a fuentes documentales en la cual se interpretan datos secundarios; es decir, obtenidas y registradas por otros en fuentes impresas, como es en este caso concreto el Programa de Formación señalado; pero, portadoras del sustento del problema cuando se realiza la búsqueda y análisis de información en el diagnóstico del problema sobre la coherencia entre el sistema de evaluación de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria en relación con las competencias que declara el mismo diplomado.

3.3 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

En la definición de la muestra, es relevante hacer mención al procedimiento utilizado para obtener la cantidad de sujetos considerados en la investigación; pero, inicialmente, hay que referir la posición de autores versados en metodología para la comprensión de la definición de la población y muestra. Según Namakforoosh (2014), la población alude a unidades deseadas como meta; es decir, denominados sujetos de estudio, quien refiere que se trata de: “[...] quién se va a estudiar “[...] los sujetos de quienes se desee obtener la información”⁶⁷. En el caso del estudio presentado, se trata de una población de 51 sujetos quienes ejercen funciones como académicos y docentes en la Universidad de Antofagasta, quienes podrían aportar la información requerida en el trabajo investigativo; y, constituye el universo total de los sujetos de estudio relacionados con la investigación.

⁶⁶Tamayo y Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. México: Limusa, p. 109.

⁶⁷Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (2ª. ed.). México: Limusa, p. 77.

Por otra parte, Lerma González (2016), expresa su criterio en torno a la definición de muestra, entendiéndose como: “[...] un subconjunto de la población [...] Se utiliza una muestra cuando por razones de gran tamaño, limitaciones técnicas o económicas, no es posible tomar mediciones a todos los elementos de la población”⁶⁸. También refiere el citado autor, que en dicho proceso muestral se busca elegir los elementos de una población a los efectos de realizar el cálculo de los estadísticos a utilizar, estimándose con criterio de probabilidad los datos poblacionales; de allí, que la muestra debe ser representativa del universo seleccionada al azar.

Al interpretar la anterior posición, se destaca que la muestra debe representar al conjunto de la población cuando es tomada de manera aleatoria; además, requiere de procedimientos estadísticos o criterios fundamentados en expertos, de modo que, en el caso concreto del estudio, se toma una parte del universo poblacional en virtud de razones técnicas, considerándose una muestra intencional en razón de 10 sujetos de estudio.

Dicha muestra por ser de carácter no probabilístico, omite procedimientos estrictamente estadísticos, expresión reafirmada por Muñoz (2015), quien argumenta que las: “[...] muestras no se basan en procedimientos estadísticos, sino que dependen de la decisión del investigador [...] pueden ser: [...] Muestras razonadas o intencionadas. En estas muestras el investigador elige razonada e intencionalmente las categorías que él considera representativas del fenómeno a investigar”⁶⁹. Según lo señalado, se trata de una muestra intencional, la cual se debe afianzar en parámetros de inclusión que justifique el por qué se seleccionó sólo ese conjunto de la población, dejándose o apartándose otros con miras de exclusión.

Previamente a este establecimiento de inclusión, es importante considerar la afirmación de tradicionales estudiosos de pedagogía educativa como son Ary, Jacobs y Razaviech (1999), quienes refieren: “En la investigación descriptiva, se

⁶⁸Lerma González, H. D. (2016). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. (5ª. ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones, s.n.p. [Libro en línea]. Recuperado el 17 de junio de 2019 de:

https://books.google.cl/books?id=COzDDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=definici%C3%B3n+de+variable+y+operacionalizaci%C3%B3n+2019&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiC45W_mJrjAhX6ILkGHWNpAUoQ6AEITjAH#v=onepage&q&f=false.

⁶⁹Muñoz, C. (2015), ob. cit, s.n.p.

emplean muestras grandes... se recomienda seleccionar de un 10 a un 20 por 100 de la población accesible”⁷⁰. Basándose en el criterio de reconocidos estudiosos en el campo de la metodología, se considera necesario tomar un 20% de la población; es decir, un 19.6% que equivale a 10 unidades de análisis para realizar el trabajo investigativo sobre el sistema de evaluación pertinentes con las competencias en el desarrollo de los módulos del Diplomado en Docencia Universitaria.

Siguiendo las ideas de Otzen y Manterola (2017), es esencial definir cuáles son los criterios de inclusión de quienes conforman la población de estudio; así como “[...] de exclusión (características de los sujetos que pueden interferir con la calidad de los datos o la interpretación de los resultados”⁷¹. Los citados autores, denominan población blanca al conjunto o universo, y como población accesible la muestra escogida. Desde esta posición, el criterio de inclusión se fundamenta en la accesibilidad de los sujetos de estudio, cuyas características generan la probabilidad que la información aportada pueda ser utilizada de manera fiable. Entre las características a considerar, se tiene una labor ininterrumpida en el ejercicio profesional hasta el momento de aplicarse el instrumento. Se excluyen aquellos académicos y docentes cuyos datos o interpretación de los mismos puedan limitar la calidad de las respuestas en virtud que carecen de una permanencia progresiva en la institución.

3.4 VARIABLES

En el proceso metodológico, identificar la (s) variable (s) de investigación constituye uno de los pasos fundamentales para dar consistencia al trabajo del investigador (a), de tal modo que se abordan desde sus rasgos característicos en concordancia con la temática del estudio y los objetivos diseñados. Es decir, constituyen precisiones que

⁷⁰Ary, D., Jacobs, L. Ch., y Razavieh, A. (1999). *Introducción a la investigación pedagógica*. (2da ed.). (Tr. Salazar, J., y Pecina, J.). México: McGraw-Hill Interamericana de México, p. 141.

⁷¹Otzen, T., y Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio*. En *International Journal of Morphology*. Vol.35, No.1 Temuco, marzo 2017, Chile, p. 1. Recuperado el 29 de junio de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037#f1.

todo investigador debe tener claro para desarrollarlo de manera coherente hasta el término del mismo.

En opinión de Lerma González (2016):

“Las variables se utilizan para designar cualquier característica o cualidad de la unidad de observación. Dichas características pueden mostrar diferentes valores de una unidad de observación a otra o variar con el tiempo en una misma unidad de observación [...] Todo el proyecto de investigación gira alrededor de las variables. Son los elementos principales del problema, de los objetivos, de las hipótesis; de ellas se habla en los diferentes marcos; en la metodología se plantea la forma de observarlas, medirlas, presentarlas y analizarlas”⁷².

Según el criterio anterior, las variables se fundan en cualidades o características sujetas a medición; además, pueden asumir distintos valores, incluso, sujetos a variación a través del tiempo; incluso, sin excluir los mismos sujetos. En el caso del estudio, la variable se denomina: Sistema de Evaluación Pertinentes a las Competencias Pedagógicas cuya definición consiste en: Proceso sistemático de recogida de datos en función con características medibles de las capacidades en la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje, investigación y desarrollo profesional, por parte del académico y docente para guiar los escenarios académicos y profesionales hacia la calidad educativa.

Cabe destacar, que la variable se puede medir a través de procedimientos estadísticos, la cual requiere su descomposición en referentes específicos. En consideración a lo señalado, Lerma González (2018), afirma que se trata de la presencia de un proceso a través del cual la variable se puede transformar a un nivel observable y medible. Además, señala los componentes de la variable del modo siguiente:

“Una vez definida una variable de medición compleja, se identifican y definen sus subvariables o dimensiones. Luego se establecen los indicadores de cada una de ellas. Los indicadores señalan la forma de medir la variable o sus dimensiones. A este proceso se le denomina operacionalización o diseño de una variable. Los indicadores

⁷²Lerma González, H. D. (2016), ob. cit., s.n.p.

deben ser establecidos en términos de cantidad o cualidad del atributo, expresando la respectiva unidad de medida y la forma de medida o expresión matemática para calcularlo. Los indicadores pueden ser utilizados para: Medir el estado de la variable en un momento determinado., medir cambios de la variable”⁷³.

En otras palabras, una variable de estudio se encuentra conformada por dimensiones e indicadores, como elementos a ser analizados descriptivamente, atributos representativos de una cualidad a ser medida cuantitativamente a través del uso de una técnica y recogida de información

Prosigue el citado autor, que la variable se denomina independiente cuando probablemente surjan cambios en los valores de la variable dependiente; y ésta, cuando dichos cambios se originan por los cambios operados en la variable independiente. No obstante, cuando se trata de variables descriptivas como las referidas en esta investigación, no se producen manipulación de una sobre la otra, tal como oportunamente se explicó; se trata de caracterizar a cada una para efectos metodológicos.

En resumen, metodológicamente, se presentan dos variables: por una parte, la variable descriptiva independiente que sería el sistema de evaluación; además, una variable descriptiva dependiente; es decir, las competencias pedagógicas del docente que será las competencias pautadas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018.

En el orden de las ideas anteriores, se operacionaliza la variable dependiente denominada: Competencias pedagógicas del docente, la cual contiene como sub-variables o dimensiones e indicadores los siguientes:

Las sub-variables o dimensiones e indicadores que se utilizan para esta investigación corresponden a las siguientes:

1. Para la dimensión planificación de actividades de aprendizaje, se consideran los indicadores: Contexto normativo, identificación de fortalezas debilidades de los estudiantes, construcción de programas y guías de aprendizajes.

⁷³Lerma González, H. D. (2016), ob. cit., s.n.p.

2. En la dimensión evaluación de logros de aprendizaje, se tratan los indicadores: Conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos y estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología.

3. En virtud de la dimensión Investigación y desarrollo profesional, se desglosa en los siguientes indicadores: Indagar innovaciones, contextualizar la enseñanza aprendizaje y razonar las regulaciones y leyes.

Es oportuno comentar, que las dimensiones se corresponden con las competencias pedagógicas establecidas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, las cuales deben ser sometidas a su análisis correspondiente, para hallar solución al problema planteado en torno a la carencia de criterios de evaluación para verificar el logro de las competencias pedagógicas en los académicos y docentes de la Universidad de Antofagasta.

3.5 TÉCNICA Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Vista la estructura de la variable dependiente, es oportuno mencionar el instrumento por el cual se realiza este procedimiento. En tal sentido, la técnica escogida fue la encuesta y como instrumento el cuestionario. Con relación a la técnica Andrés (2019), sostiene: “[...] es el procedimiento particular aplicado al empleo de un instrumento, al uso de material, al manejo de una situación determinada o al procedimiento que se emplea para acumular y manipular datos”⁷⁴. En el caso del estudio, se trata de las acciones establecidas para aplicar el cuestionario diseñado, el cual debe seguir pautas para obtener la información por parte de la muestra de estudio.

Autores como Martínez (2015), hace mención a la técnica encuesta como un procedimiento: “[...] que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionario diseñados en forma previa para la obtención de información específica”⁷⁵. Entre los tipos de encuesta menciona la indicada personal en el centro de trabajo, ésta es utilizada en la investigación la cual

⁷⁴Andrés, D. M. (2019). *Cultura científica*. 4º. Eso. Madrid, España: Editex, p. 16.

⁷⁵Martínez, I. (2015). *UF2120: Diseño de encuestas y cuestionarios de investigación*. Madrid, España: Editorial Elearning, S.L., p. 27.

se suministra en el lugar de ocurrencia del fenómeno tratado; y, directamente con los sujetos seleccionados para el desarrollo del estudio, quienes asumen el modo de auto-administración del instrumento.

Como toda encuesta, se debe apoyar en un instrumento para la recolección de información, teniéndose el cuestionario como el seleccionado en el estudio para dicho cometido. Argumentan Díaz-Barriga y Luna (2015): “Los instrumentos son una consecuencia de la articulación entre asunciones conceptuales y preguntas de investigación. Los instrumentos, sean cuestionarios, entrevistas, observaciones, son teorías en acción”⁷⁶. Además mencionan, que la elección del instrumento responde a criterios de utilización de cada uno, según las necesidades de su realización puesto que el instrumento no debe superar la profundidad de lo que realmente se pretende conocer; igualmente señalan: “[...] de la formulación de la pregunta hay una estructura conceptual explícita o implícita, por lo que se requiere que toda pregunta que se formule responda a una estructura conceptual y que quien la formula tenga claridad sobre ella”⁷⁷.

En atención con el comentario anterior, los instrumentos vienen a representar acciones en concordancia con la teoría formulada, cuyas preguntas deben ser precisas, coherentes con la variable, dimensiones e indicadores; adicionalmente, deben dar respuesta de un modo estructural al fenómeno presentado; así como ser elaboradas o diseñadas de manera clara y formularse con pertinencia al contenido a explorar.

Autores como Valenzuela y Flores (2018), detallan el cuestionario del siguiente modo:

“[...] es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación por encuesta. Constituye un conjunto de preguntas estructuradas, enfocadas y estandarizadas que se responden en un formulario impreso o a través de medios electrónicos. Como instrumento de colección de datos, el cuestionario es diseñado a partir de las variables por estudiar o de los objetivos de investigación que se hayan establecido

⁷⁶Díaz-Barriga, A., y Luna, A. B. (2015), ob. cit, p. 11.

⁷⁷Díaz-Barriga, A., y Luna, A. B. (2015), ob. cit, p. 56.

previamente [...] puede usarse tanto en la investigación por encuesta, como en investigaciones experimentales para la colección de datos”⁷⁸.

El caso que ocupa el estudio, el instrumento estuvo conformado por preguntas o proposiciones estructuradas a ser respondidas en un formulario impreso, el cual contiene 18 ítems, distribuidos de la manera siguiente: Preguntas numeradas del 1 al 6, para la dimensión planificación de actividades de aprendizaje, la cual contiene dos de ellas para cada una de los respectivos indicadores de contexto normativo, identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes, construcción de programas y guías de aprendizajes; preguntas numeradas del 7 al 12, correspondiente a la dimensión evaluación de logros de aprendizaje; contiene dos proposiciones para cada uno de los indicadores sobre el conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos y estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología; finalmente, preguntas numeradas del 13 al 16, pertenecientes a la dimensión Investigación y desarrollo profesional, le compete dos por cada indicador en función con indagar innovaciones, contextualizar la enseñanza aprendizaje y razonar las regulaciones y leyes.

En este apartado del instrumento, es necesario indicar la validez como procedimiento generador de fiabilidad en el cuestionario. Para Del Río (2013), la validez garantiza que las respuestas a ítems sean suficientes en función y coherencia con objetivos y contenidos a medir; por consiguiente, es vital remitirse a expertos cuyos aportes:

“[...] nos ofrecerán informaciones de especial interés para la depuración del instrumento (cuestionario, test, etc.) tanto en los aspectos formales como en los referidos al contenido: corrección de preguntas o ítems confusos, de doble respuesta, los excesivamente largos, los que sobran) por no aportar información novedosa o relevante), los que se echan de menos etc.”⁷⁹.

⁷⁸Valenzuela, J. R., y Flores, M. (2018). *Fundamentos de investigación educativa*. Volumen 2. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey., s.n.p. [libro en línea]. Recuperado el 7 de julio de 2019 de: https://books.google.cl/books?id=hW1IDwAAQBAJ&dq=metodolog%C3%ADa+de+investigaci%C3%B3n+2018&hl=es&source=gbs_navlinks_s.

⁷⁹Del Río, D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, s.n.p. [libro en línea]. Recuperado el 8 de julio de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=XtIEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Del+R%C3%ADo+Sadornil>

Cabe destacar, que la información suministrada por el Juicio por Expertos, proporciona datos para depurar el instrumento o cuestionario, diseñándose una segunda versión del mismo con carácter definitivo, una vez corregidas las proposiciones, revisado la claridad de éstas, así como la admisión de sugerencias sobre la extensión de las frases utilizadas, entre otros aspectos a ser valorados por los expertos en educación con estudios de maestría, quienes realizan la validez del instrumento.

Por su parte, Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), sostienen que la validez “[...] se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”⁸⁰. Por tal motivo, el cuestionario diseñado se sometió a la validez de contenido, realizándose una revisión por parte de tres expertos para valorar los aspectos significativos de lo medido a través de juicios emitidos sobre coherencia de los ítems con los objetivos (C), pertinencia (P), redacción (R) y validez interna de contenido (V). De este modo, el cuestionario tuvo la función de registrar datos de los ítems diseñados, representativos de la variable de estudio dimensiones e indicadores en función con los objetivos planteados, a fin de dar respuesta a las interrogantes formuladas inicialmente en el cuerpo del trabajo de investigación.

Cabe aclarar, que metodológicamente, se presentan dos variables: por una parte, la variable independiente que sería el sistema de evaluación, cuya presencia es netamente descriptiva, y es medida a través de una entrevista para determinar la presencia o ausencia de un referente evaluativo medido en el logro de las competencias pedagógicas en el profesor universitario (académico y docente). Dicha entrevista estuvo conformada por preguntas cerradas con dos alternativas de respuesta (Si-No); también contiene consideraciones abiertas, de modo que los sujetos puedan emitir opiniones o juicios sobre alguna de las preguntas realizadas. Por otra parte, se lleva a cabo la revisión y análisis documental del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, referido al Diplomado en Docencia Universitaria para constatar la presencia o ausencia de un instrumento de evaluación

,+Dionisio+(2013).+Diccionario-glosario+de+metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+social.&hl=es&sa=X&ved=.

⁸⁰Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014), ob. cit., p.200.

de competencias pedagógicas; y, de este modo sustentar el problema de investigación en su fase diagnóstica.

Luego, la variable dependiente; también de índole descriptiva, ésta denominada competencias pedagógicas en razón de las pautadas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, medidas en las dimensiones e indicadores señalados anteriormente a través del diseño de acciones traducidas en comportamientos, con una escala de estimación de frecuencia en las opciones Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca.

3.6 TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Finalmente, se presenta el tratamiento de la información, abocándose al modo de presentar y analizar los datos reflejados en el cuestionario suministrado a los académicos y docentes de la Universidad de Antofagasta; es decir, el tratamiento de esta información se focaliza en el instrumento diseñado para medir la variable descriptiva dependiente como son las competencias pedagógicas. A modo general, es preciso señalar que gran parte de la información emerge de referentes numéricos, en virtud de constituir un estudio con mayor tendencia hacia un enfoque paradigmático cuantitativo, cuyos datos pueden ser interpretables por la investigadora.

Sobre el particular, autores como Díaz-Barriga y Luna (2015), sostienen que a través de la interpretación de los resultados, el investigador debe entrecruzar las preguntas del instrumento, las conceptualizaciones formuladas y las evidencias tomadas como una pequeña dialéctica “[...] en la que todos estos elementos se encuentran imbricados entre sí, afectándose mutuamente”⁸¹. Efectivamente, para el análisis e interpretación de los resultados, es importante realizar una cohesión entre el instrumento de recolección de datos, teoría formulada en el trabajo de investigación y el resultado numérico proporcionado en los cuadros de presentación de los resultados, a fin de llegar a conclusiones sobre el fenómeno de estudio.

⁸¹Díaz-Barriga, Á., y Luna, A. B. (2015), ob. cit., p.59.

Muñoz (2015), confirma lo anterior cuando sostiene: “Procesados los datos se requiere someterlos a estudio para poder interpretarlos y hacer las relaciones con el fenómeno investigado, con la o las hipótesis propuestas y sobre todo a la luz del marco teórico establecido”⁸². Es decir, una primera etapa para llegar al análisis es el procesamiento de los datos y comienza con suministrar el instrumento a los respondientes, verificar si las opciones de respuestas se llenan totalmente, codificar, elaborar la tabla correspondiente en la cual se vacían los datos o uso del programa estadístico; y, finalmente, analizar en concordancia con la teoría seleccionada en el marco teórico.

Y, Parranguez Carrasco, Chunga, Flores y Romero (2017), aseveran: “Los resultados encontrados deben ser analizados, contrastándolos con las fuentes teóricas en las que se sustenta la investigación”⁸³. Evidentemente, la información procedente del marco teórico es la que permite contrastar la realidad del hallazgo obtenido con el criterio de los autores, para reafirmar los argumentos expuestos teóricamente; o bien, para asumir su discrepancia. Este hallazgo, debe ser interpretado de conformidad con un criterio de análisis, el cual se considera de tipo arbitrario. El mismo se expresa en los siguientes términos:

Los resultados para el primer instrumento referido al sistema de evaluación (variable independiente), se analizan de conformidad con el siguiente criterio arbitrario: Si, significa presencia de la intencionalidad de la pregunta; No, ausencia de la intencionalidad de la pregunta. Para el segundo instrumento; es decir, la medición de las competencias (variable dependiente), el criterio de análisis se considera en función con la mayor agrupación de datos y obedece al siguiente criterio:

Tabla 2: Escala de interpretación para los promedios obtenidos en las dimensiones e indicadores:

Agrupación de	Criterio de Interpretación
---------------	----------------------------

⁸²Muñoz, C. (2015), ob. cit, Recuperado el 21 de junio de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=DflcDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=investigacion+documental+google+academico&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiHroHrqpjAhWvEbkgHSxVCYE4ChDoAQgnMAA>.

⁸³Parranguez, S. M., Chunga, G. R., Flores, M. M., y Romero, R. Y. (2017), ob. cit., p. 61.

Datos	
Siempre (S)	Muy Alta presencia de competencia pedagógica en función con la dimensión o indicador analizado.
Casi Siempre (CS)	Alta presencia de competencia pedagógica en función con la dimensión o indicador analizado.
Algunas Veces (AV)	Moderada presencia de competencia pedagógica en función con la dimensión o indicador analizado.
Casi Nunca (CN)	Baja presencia de competencia pedagógica en función con la dimensión o indicador analizado.
Nunca (N)	Muy baja presencia de la competencia pedagógica en función con la dimensión o indicador analizado.

Tabla 2: Escala de interpretación para los promedios obtenidos en las dimensiones e indicadores.

Fuente: Autora de la investigación

3.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los siguientes apartados, tienen como propósito, dar a conocer los resultados recopilados durante el análisis de las competencias en función con la información

suministrada por 10 profesores universitarios conformados por académicos y docentes de la Universidad de Antofagasta. El cuestionario aplicado permitió valorar los elementos de estudio concernientes a las competencias pedagógicas relativas con la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje y lo concerniente a la investigación y formación profesional. Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos fueron tabulados, organizados y procesados para su interpretación y análisis con la finalidad de determinar los elementos de estudio; y su presentación se realizó a través de tablas y gráficos de barras.

De igual manera, en las tablas se hizo mención a los respectivos indicadores, se plasmó cada ítem con su respectiva distribución absoluta o frecuencia simple y valor porcentual, además de su descripción y análisis. También, se indica la sumatoria por indicador y de la competencia pedagógica en términos generales; éstos se ilustran con un gráfico. El análisis se realizó a través del programa Excel (Microsoft Office), de igual manera se utilizó la estadística descriptiva con la finalidad de establecer las frecuencias de respuestas dadas en cada una de las opciones descritas en el instrumento, para luego resaltar las de mayor cuantía.

Para la interpretación se sigue el criterio señalado en el numeral anterior, el cual versa en muy alta presencia, alta presencia, moderada presencia, baja presencia y muy baja presencia en función con los indicadores respectivos; y, en virtud de la mayor agrupación de datos en la opción de respuesta correspondiente.

A continuación, se presentan las competencias planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje, y, finalmente, investigación y desarrollo profesional.

3.7.1 Competencia pedagógica: Planificación de actividades de aprendizaje

En la presente competencia se abordan aspectos relacionados con el contexto normativo, identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes y construcción de programas y guías de aprendizaje. La tabla siguiente contiene los valores numéricos expresados en esta habilidad.

Tabla 3: Resultados de la competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje.

Nº	Ítems	S	%	CS	%	AV	%	CN	%	N	%
	Cuando planifica las actividades de aprendizaje										
	Contexto normativo										
1	Conoce el contexto normativo que regula a la universidad para la toma de decisiones en torno a su gestión pedagógica.	3	30,0	0	0,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0
2	Cumple con los principios y misión educativa de la Universidad en la toma de decisiones para su gestión pedagógica.	3	30,0	0	0,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0
	Promedio por Indicador		30,0		0,0		65,0		5,0		0,0
	Identificación de fortalezas debilidades de los estudiantes										
3	Reconoce las debilidades y fortalezas de los estudiantes que afectan el proceso de aprendizaje	0	0,0	1	10,0	2	20,0	7	70,0	0	0,0
4	Señala las oportunidades que tienen los estudiantes y que ayudan en el proceso de aprobación y retención en la universidad	0	0,0	2	20,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0
	Promedio por Indicador		0,0		15,0		50,0		35,0		0,0
	Construcción de programas guías de aprendizajes										
5	Construye el Programa de Asignatura y Guía de Aprendizaje en coherencia a los principios pedagógicos y curriculares del modelo educativo.	3	30,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
6	Fundamenta el Programa de Asignatura y Guía de Aprendizaje en coherencia al perfil de egreso de la carrera.	2	20,0	6	60,0	1	10,0	0	0,0	1	10,0
	Promedio por Indicador		25,0		50,0		5,0		0,0		20,0
	Promedio por competencia pedagógica		18,0		22,0		40,0		13,0		6,7

Tabla 3: Resultados de la competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje

Fuente: Aplicación de instrumento por parte de la investigadora, 2019.

En el análisis del cuadro anterior, se tiene la competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje, indicador contexto normativo, el 60% de profesores universitarios contestó que algunas veces planifican actividades de aprendizaje relacionadas con el contexto normativo que regula a la universidad para la toma de decisiones en torno a su gestión pedagógica; y, el 70% consideró que algunas veces planifica en función con los principios y misión educativa de la Universidad en la toma de decisiones para su gestión pedagógica.

Al promediarse el indicador, se tiene que un 65.0% de profesores universitarios se agrupó en la opción algunas veces, lo cual significa que mantienen una moderada presencia de la competencia pedagógica en función con la planificación de actividades de aprendizaje en las cuales toma en cuenta el contexto normativo, hecho que observa cierta deficiencia para mantener capacidad para manejar el contexto normativo en razón de las regulaciones, principios y misión de la universidad, a los efectos de tomar decisiones pertinentes hacia su gestión pedagógica a través de la planificación.

A continuación, se presenta el gráfico de barras con la información antes indicada.

Gráfico 2: Resultados porcentuales del contexto normativo

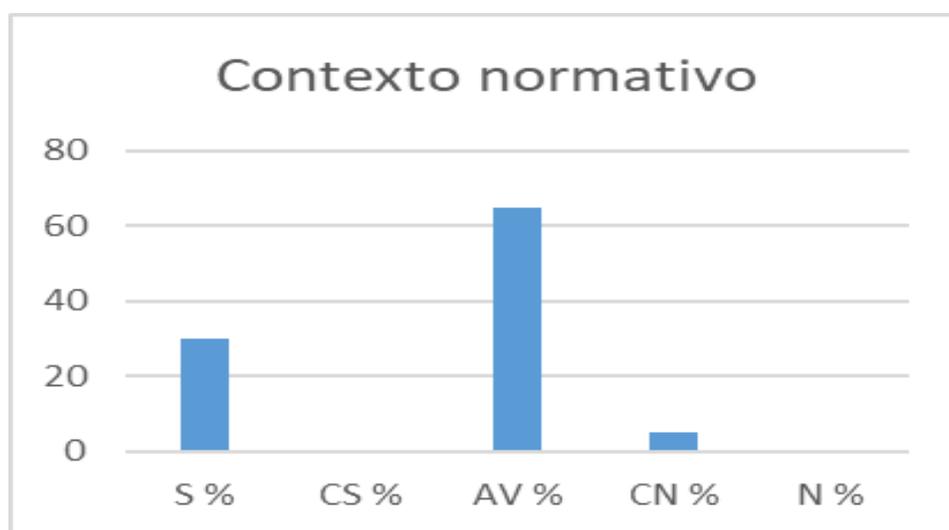


Ilustración 2 : Resultados porcentuales del contexto normativo

Fuente: Tabla 3

En razón del indicador identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes, el 70% de los profesores universitarios contestó que casi siempre planifica actividades de aprendizaje en las cuales se reconoce las debilidades y fortalezas de los estudiantes que afectan el proceso de aprendizaje; en tanto, un 80% contestó que en la planificación de aprendizaje, algunas veces señalan las oportunidades que tienen

los estudiantes y que ayudan en el proceso de aprobación y retención en la universidad.

Al promediar este indicador, se tiene que un 50% de los profesores universitarios se agrupó preferentemente en la opción algunas veces, lo cual indica que también hay una moderada presencia en el indicador identificación fortalezas y debilidades de los estudiantes a través de la planificación del aprendizaje. El resultado conlleva a inferir que los sujetos de estudio; es decir, académicos y docentes de la universidad, mantienen deficiencias en la competencia de planear experiencias de aprendizaje tendientes a identificar los puntos fuertes y deficiencias de los estudiantes para guiarlos y orientarlos cuando éstos mantienen situaciones difíciles desde un punto de vista académico.

Seguidamente, se presenta en términos porcentuales la información señalada a través del gráfico de barras.

Gráfico 3: Resultados porcentuales en la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes.

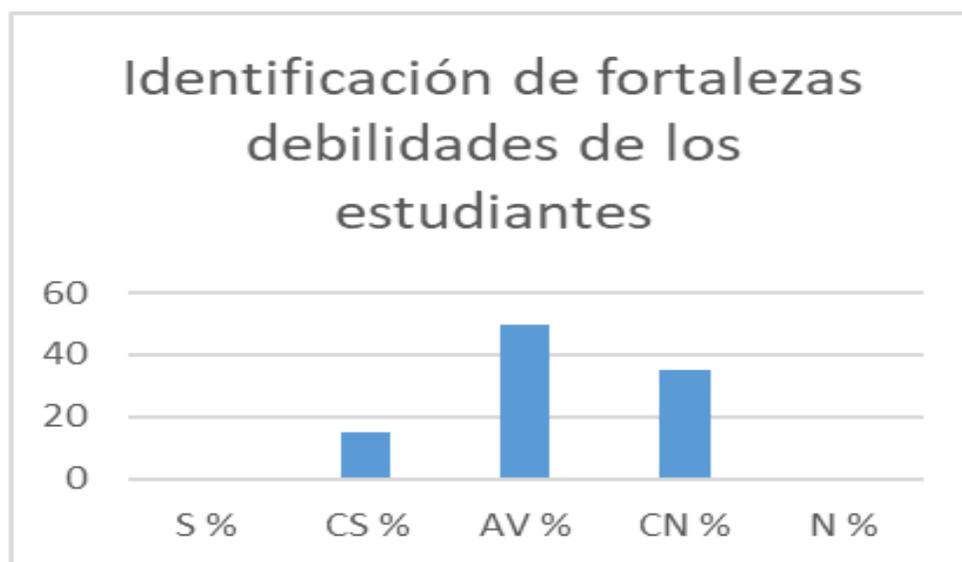


Ilustración 3: Resultados porcentuales en la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes

Fuente: Tabla 3

Al proseguir con los indicadores, se observa el indicador construcción de programas y guías de aprendizajes, el cual refleja que un 40% admite que casi siempre construyen el Programa de Asignatura y Guía de Aprendizaje en coherencia a los principios pedagógicos y curriculares del modelo educativo; y, el 60% casi siempre fundamenta ambos instrumentos de planificación en coherencia con el perfil de egreso de la carrera.

En la ponderación del promedio por este indicador, el 50% de profesores universitarios inclinó la mayor agrupación de datos en la opción casi siempre, considerándose una alta presencia de competencia pedagógica en función con la planificación de actividades de aprendizaje aportadas a través de la construcción de programas y guías de aprendizajes; hecho significativo por cuanto favorece en parte esta competencia para que el docente pueda a través de programas y guías de aprendizaje, incorporar el acompañamiento de otros factores a ser planificados en estas herramientas como es lo relacionado con el contexto normativo y la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes.

El gráfico de barras presenta los resultados señalados en el anterior cuadro.

Gráfico 4: Resultados porcentuales de la construcción de programas y guías de aprendizajes

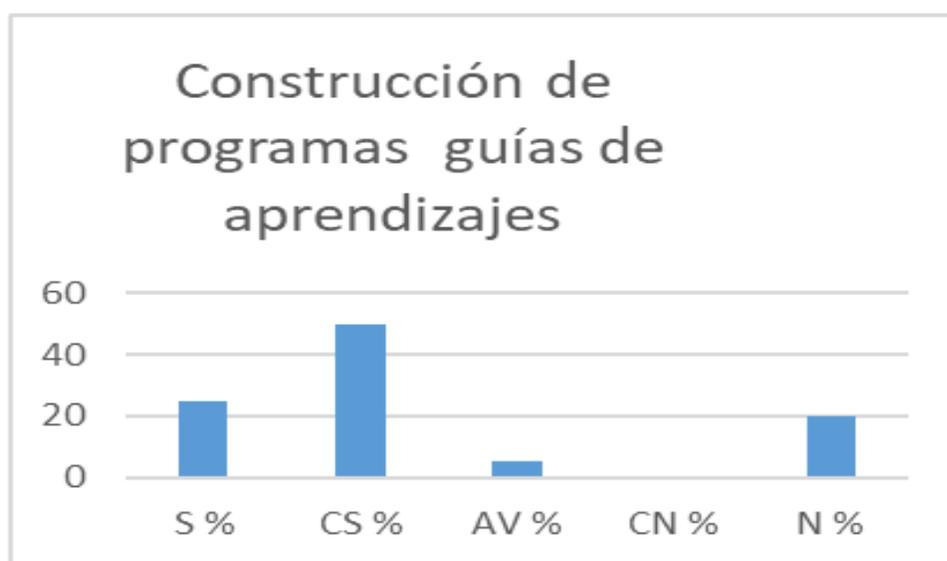


Ilustración 4: Resultados porcentuales de la construcción de programas y guías de aprendizajes

Fuente: Tabla 3

Es importante analizar la competencia de manera general; y, en tal sentido, se tiene que en la competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje, sumados el promedio de cada indicador, se observa que el 40% de los profesores universitarios contestó preferencialmente en la opción algunas veces; el 22% casi siempre; un 18.0% siempre; el 13.0% casi nunca; y, el 6.7% nunca; es decir, gran parte de los indicadores se inclinó por dicha opción. Significa que en términos generales se evidencia una presencia moderada de competencia pedagógica atribuida a la planificación de actividades de aprendizaje; según se demuestra especialmente, en el hallazgo porcentual de dos de los tres indicadores como es el contexto normativo y la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Este resultado conlleva a reflexionar sobre un mayor seguimiento de la labor académica a fin de precisar estos aspectos cuando realiza la planeación de su actividad de aprendizaje; es decir, planifique en consideración con las variables que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes, el perfil de egreso de la carrera, las políticas institucionales y la disciplina a desarrollar. Estas inferencias permiten indicar que los resultados de aprendizaje tratados se distancian de la competencia pedagógica en el profesor universitario.

El siguiente gráfico reproduce los porcentajes señalados.

Gráfico 5: Resultados porcentuales por competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje

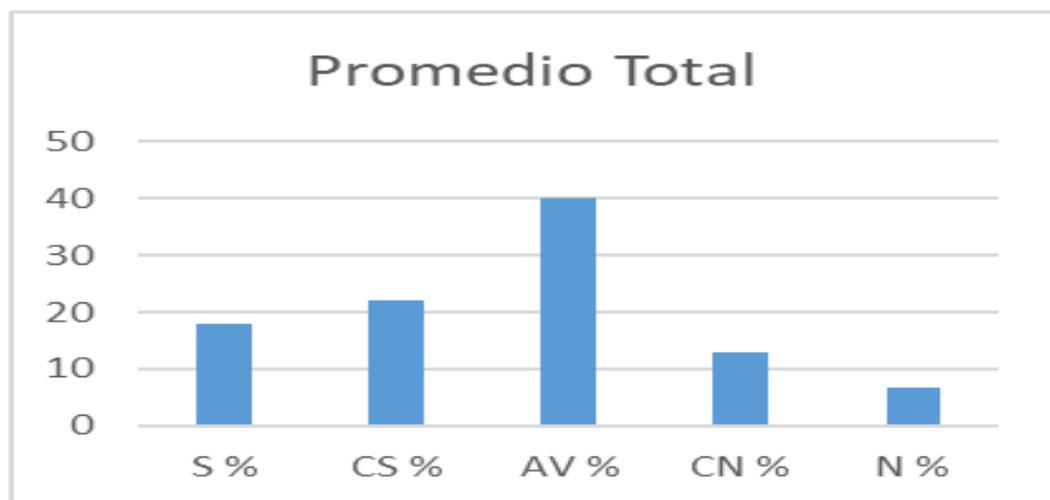


Ilustración 5: Resultados porcentuales por competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje

Fuente: Tabla 3

3.7.2 Competencia pedagógica: Evaluación de logros de aprendizaje

Para la competencia presentada se tratan elementos vinculantes con el conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos de evaluación y estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología. La tabla descriptiva presentada aborda cuantitativamente estos aspectos.

Tabla 4: Resultados de la competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje

Nº	Ítems	S	%	CS	%	AV	%	C	N	%	N	%
	Para evaluar los logros de aprendizajes en los estudiantes:											
	Conocimiento de conceptos											
7	Reconoce los diferentes conceptos de la evaluación de los aprendizajes en su práctica docente.	0	0,0	1	10,0	8	80,0	1	10,0	0	0,0	
8	Establece las diferencias entre medir, calificar y evaluar.	2	20,0	2	20,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	
Promedio por Indicador			10,0		15,0		70,0		5,0		0,0	
	Diferenciación de instrumentos											
9	Distingue los instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	4	40,0	2	20,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	
10	Elabora diferentes tipos de instrumentos de evaluación del aprendizaje.	0	0,0	3	30,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0	
Promedio por Indicador			20,0		25,0		55,0		0,0		0,0	
	Estrategias evaluación coherentes entre RA y metodología											
11	Utiliza estrategias de evaluación bajo metodologías de enseñanza coherentes con los resultados de aprendizaje.	0	0,0	3	30,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0	
12	En las estrategias de evaluación empleadas retroalimenta con el cambio de metodología de enseñanza los aprendizajes no logrados.	0	0,0	3	30,0	4	40,0	3	30,0	0	0,0	
Promedio por Indicador			0,0		30,0		55,0		15,0		0,0	
Promedio por competencia pedagógica			10,0		23,3		60,0		6,7		0,0	

Tabla 4: Resultados de la competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje

Fuente: Aplicación de instrumento por parte de la investigadora, 2019.

La tabla anterior, destaca la competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje, indicador conocimiento de conceptos, la cual refleja que un 80% de los profesores universitarios reconocen que algunas veces evalúan logros de aprendizaje, a través del reconocimiento de los diferentes conceptos de la evaluación de los aprendizajes en su práctica docente; en tanto, el 60% contestó en la misma opción que algunas veces establecen las diferencias entre medir, calificar y evaluar.

En el promedio del indicador, el 70% de los profesores universitarios marcó una tendencia hacia la opción algunas veces, hecho indicativo de una moderada presencia de la competencia pedagógica en virtud con la evaluación de logros de aprendizaje en el cual se debe ser habilidoso para reconocer la diversidad de conceptos de evaluación y la distinción entre el acto educativo de medir, calificar y evaluar, referentes importantes en el momento de asumir capacidades en esta competencia; pero, que en este caso se observan deficiencias para obtener este resultado de aprendizaje relevante para que el estudiante pueda precisar cuál es el progreso académico a través de la oportuna conducción evaluativa por parte del profesor universitario en el momento de diferenciar conceptos afines a este resultado de aprendizaje.

El gráfico de barras refleja porcentualmente los aspectos indicados en el cuadro anterior.

Gráfico 6: Resultados porcentuales del conocimiento de conceptos

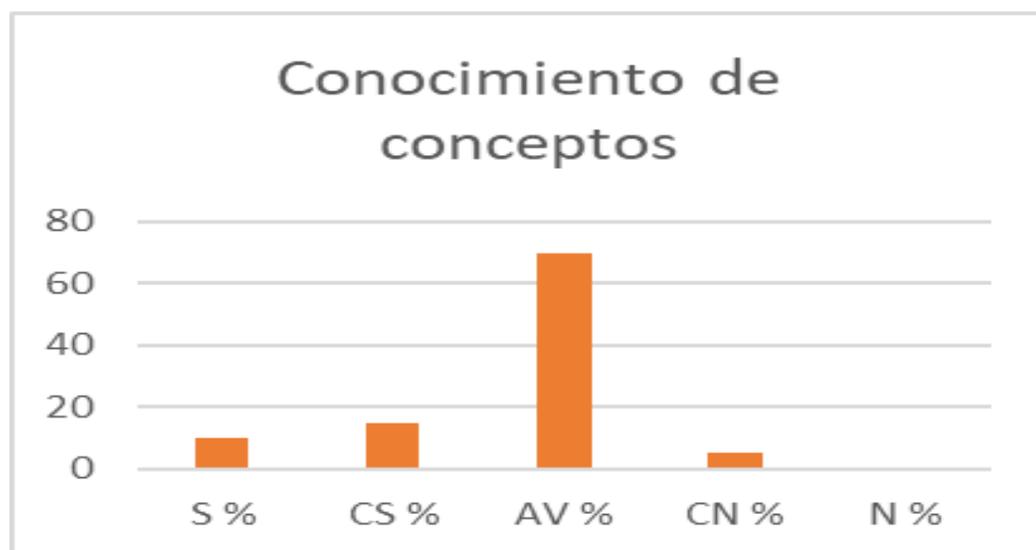


Ilustración 6: Resultados porcentuales del conocimiento de conceptos

Fuente: Tabla 4

Por otra parte, en el indicador diferenciación de instrumentos, se aprecia que un 40% de profesores universitarios contestó que algunas veces evalúan logros de aprendizaje con el acompañamiento de la diferenciación de instrumentos; y, el 70% asegura que algunas veces elaboran diferentes tipos de instrumentos de evaluación del aprendizaje.

El promedio por indicador, refleja un 55% de respuestas por parte de los profesores universitarios agrupándose en la opción algunas veces, situación indicativa de una mediana presencia de la competencia pedagógica en virtud con la evaluación de logros de aprendizajes cuando se trata de asumir destrezas para diferenciar instrumentos como resultado de aprendizaje; y, en consecuencia, diseñar distintas clases de éstos para ser aplicados a los estudiantes y medir las competencias en éstos. Este hecho llama la atención, porque un académico y docente debe estar claro en los instrumentos a aplicar para ponderar los saberes del estudiante, caso contrario, podría establecer criterios evaluativos erróneos en desventaja para el estudiante.

Seguidamente, se presenta gráficamente el resultado porcentual de la diferenciación de instrumentos.

Gráfico 7: Resultados porcentuales de la diferenciación de instrumentos

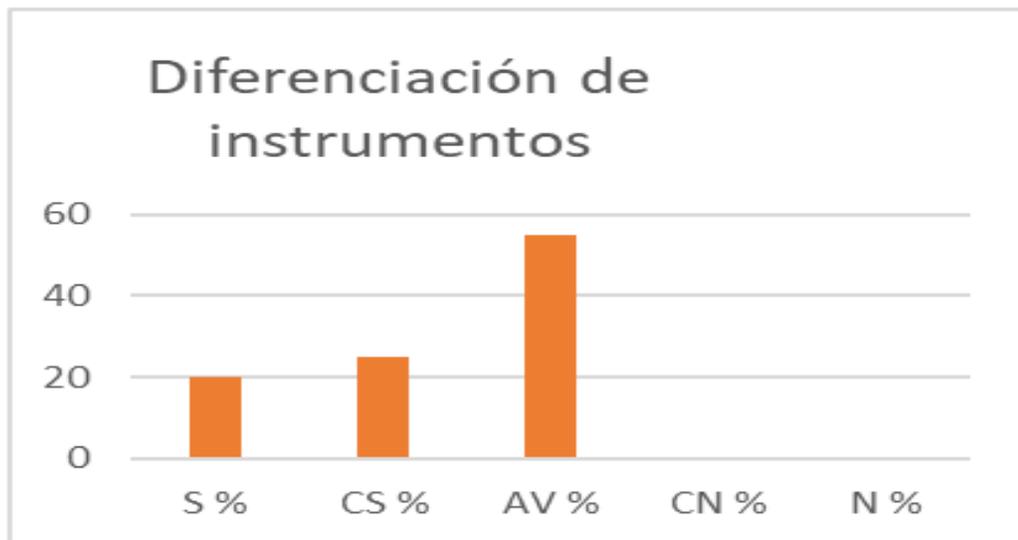


Ilustración 7: Resultados porcentuales de la diferenciación de instrumentos

Fuente: Tabla 4

Al proseguir con los indicadores, se evidencia que las estrategias evaluación coherentes entre R.A y metodología, reflejan un 70% de profesores universitarios contestó que algunas veces utilizan estrategias de evaluación bajo metodologías de enseñanza coherentes con los resultados de aprendizaje; luego, un 40% afirmó en algunas veces que al utilizar estrategias de evaluación retroalimenta con el cambio de metodología de enseñanza los aprendizajes no logrados en los estudiantes.

Al establecer el promedio, se destaca un 55% de profesores universitarios quienes se agrupó en algunas veces la mayoría de las respuestas, hecho que permite establecer que hay una mediana presencia de la competencia pedagógica en virtud con la evaluación de logros de aprendizaje vinculantes con el resultado de aprendizaje denominado estrategias de evaluación coherentes entre R.A y metodología, interpretándose como reflejo de deficiencias para usar estrategias metodológicas afines con el resultado de aprendizaje; y, que esto permita retroalimentar a partir de cambios en su enseñanza cuando la realidad admite que los estudiantes no logran aprendizajes.

En el gráfico siguiente se reproduce estos resultados sobre las estrategias de evaluación afines con el resultado de aprendizaje y la metodología utilizada.

Gráfico 8: Resultados porcentuales de estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología

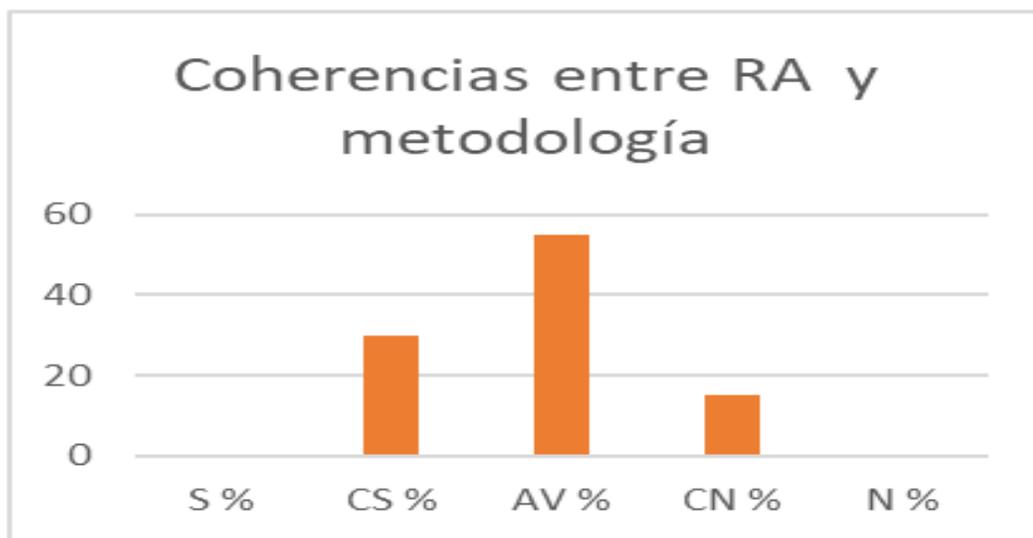


Ilustración 8: Resultados porcentuales de estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología

Fuente: Tabla 4

Al analizar en términos generales la competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje, se obtuvo que de la sumatoria de los indicadores, el 60% de los profesores universitarios contestó en la opción algunas veces; un 23.3% casi siempre; el 10% siempre; un 6.7% casi nunca y 0% nunca; situación ésta que refleja una presencia moderada de competencia pedagógica en virtud con la evaluación de logros de aprendizaje; tal como se desprende de todos los indicadores analizados; es decir, el conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos y estrategias de evaluación coherentes entre Ra y metodología.

Resultado obtenido es indicativo de la necesidad que el profesorado universitario sea instado a ser sujeto de una evaluación de la competencia pedagógica referida a la evaluación de logros de aprendizaje, para que pueda dominar a cabalidad la evaluación de logro de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con los resultados de aprendizaje y a las metodologías utilizadas; los retroalimente, tal como lo indica el programa de formación en competencias pedagógicas cuando establece

estos propósitos como resultado de aprendizaje (RA) inherente a la competencia pedagógica descrita; en consecuencia, los resultados de aprendizaje son poco coherentes con la competencia pedagógica señalada.

El gráfico siguiente expresa los porcentajes indicados anteriormente.

Gráfico 9: Resultados porcentuales por competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje

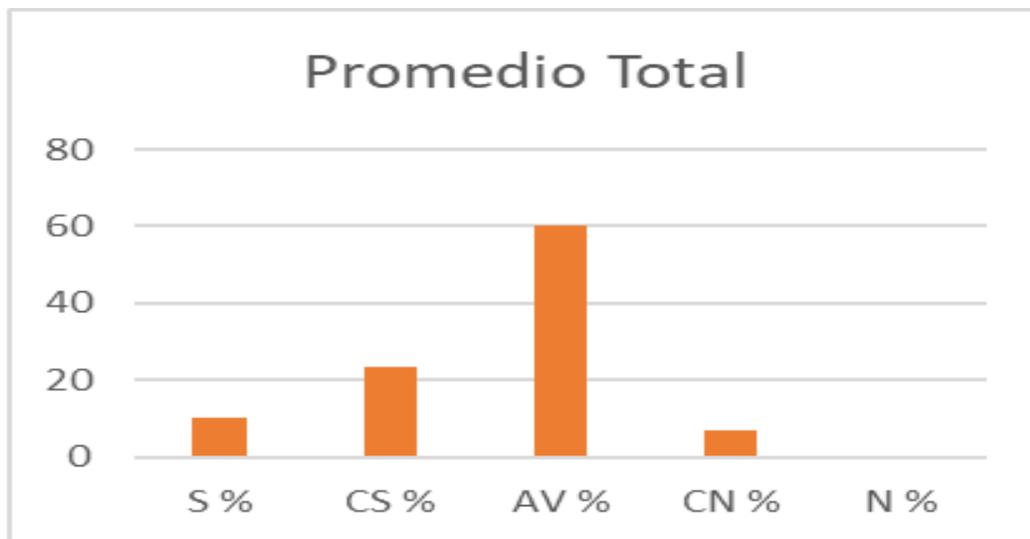


Ilustración 9: Resultados porcentuales por competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje

Fuente: Tabla 4

3.7.3 Competencia pedagógica: Investigación y desarrollo profesional

En esta competencia, se hace mención a los aspectos tratados como capacidades en razón de indagar innovaciones, contextualizar la enseñanza aprendizaje, y razonar regulaciones y leyes. La siguiente tabla identifica cada uno de estos indicadores.

Tabla 5: Resultados de la competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional.

Nº	Ítems	S	%	CS	%	AV	%	CN	%	N	%
	En su práctica pedagógica se da la investigación y desarrollo profesional cuando:										
	Indagar innovaciones										

13	Modifica sus propias prácticas previa consulta de las innovaciones educativas en la mejora de los estudiantes.	2	20,0	0	0,0	8	80,0	0	0,0	0	0,0
14	Incorpora nuevas estrategias, por ejemplo, las tecnologías de información y comunicación (Tic) a los procesos de enseñanza - aprendizaje para innovar su práctica docente.	2	20,0	1	10,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0
Promedio por Indicador			20,0		5,0		75,0		0,0		0,0
Contextualizar la enseñanza aprendizaje											
15	Contextualiza los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la educación superior.	3	30,0	7	70,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16	Estructura los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la profesión docente.	3	30,0	0	0,0	4	40,0	3	30,0	0	0,0
Promedio por Indicador			30,0		35,0		20,0		15,0		0,0
Razonar las regulaciones y leyes											
17	Razona sobre la incidencia de las regulaciones y leyes que rigen el quehacer institucional.	3	30,0	0	0,0	4	40,0	3	30,0	0	0,0
18	Infiere la influencia de las regulaciones y leyes que rigen el quehacer pedagógico de los docentes.	2	20,0	8	80,0	0	0,0		0,0	0	0,0
Promedio por Indicador			25,0		40,0		20,0		15,0		0,0
Promedio por competencia			25,0		26,7		38,3		10,0		0,0

Tabla 5: Resultados de la competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional.

Fuente: Aplicación de instrumento por parte de la investigadora, 2019.

El cuadro que antecede, presenta la competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional, indicador indagar innovaciones, se destaca que el 80% de los profesores universitarios contestó en la opción algunas veces que modifican sus propias prácticas previa consulta de las innovaciones educativas en la mejora de los estudiantes; en tanto, el 70% respondió en la misma opción que incorporan nuevas estrategias, por ejemplo, las tecnologías de información y comunicación (Tic) a los procesos de enseñanza - aprendizaje para innovar su práctica docente.

Una vez promediado el indicador, se valora un 75% de profesores universitarios que se agrupó en la opción algunas veces, hecho que denota una mediana presencia de la competencia pedagógica inherente con la investigación y desarrollo profesional en virtud de cambios en sus prácticas educativas apoyadas en innovaciones y las Tic para afianzar procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se oriente la

acción pedagógica como eje innovador cuando ejerce la investigación y el desarrollo profesional.

En siguiente gráfico ilustra los porcentajes señalados

Gráfico 10: Resultados porcentuales de indagar innovaciones

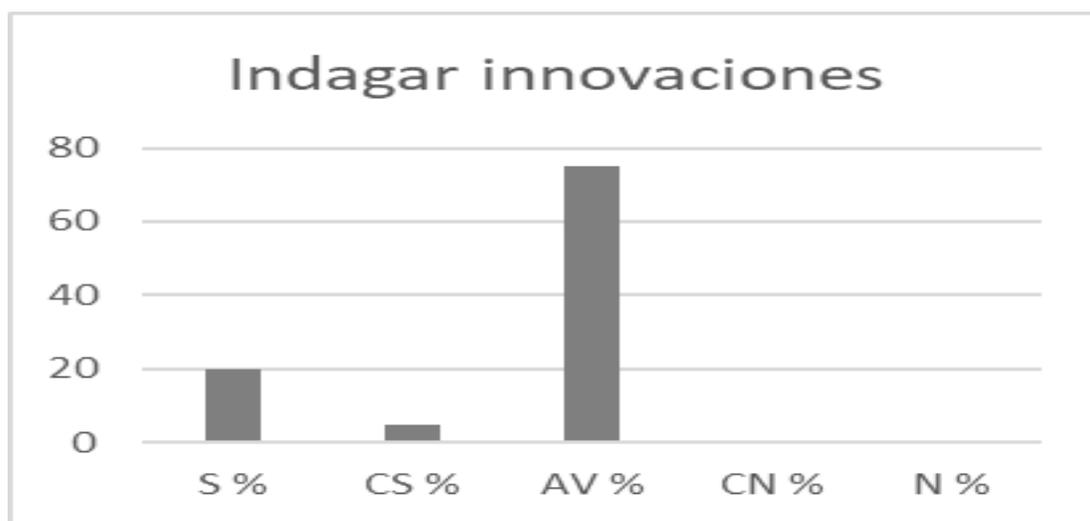


Ilustración 10: Resultados porcentuales de indagar innovaciones

Fuente: Tabla 5

Para el indicador contextualizar la enseñanza aprendizaje, un 70% de los profesores universitarios contestó que casi siempre contextualiza los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la educación superior; en tanto, un 40% argumentó que algunas veces estructuran los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la profesión docente.

En la sumatoria obtenida, se desprende que el 35% de profesores universitarios marcó mayor tendencia de respuestas en la opción casi siempre; ello, significa que se evidencia una alta presencia de competencia pedagógica en función con (el resultado de aprendizaje) la investigación y desarrollo profesional puntualizado en contextualizar la enseñanza aprendizaje; datos que denotan cierta fortaleza en esta

habilidad de contextualizar estos elementos a partir del desafío y demanda educativa que representan una visión de mejora en la práctica pedagógica.

Seguidamente, se presenta el gráfico de barras con indicación de los valores porcentuales.

Gráfico 11: Resultados porcentuales de contextualizar la enseñanza aprendizaje

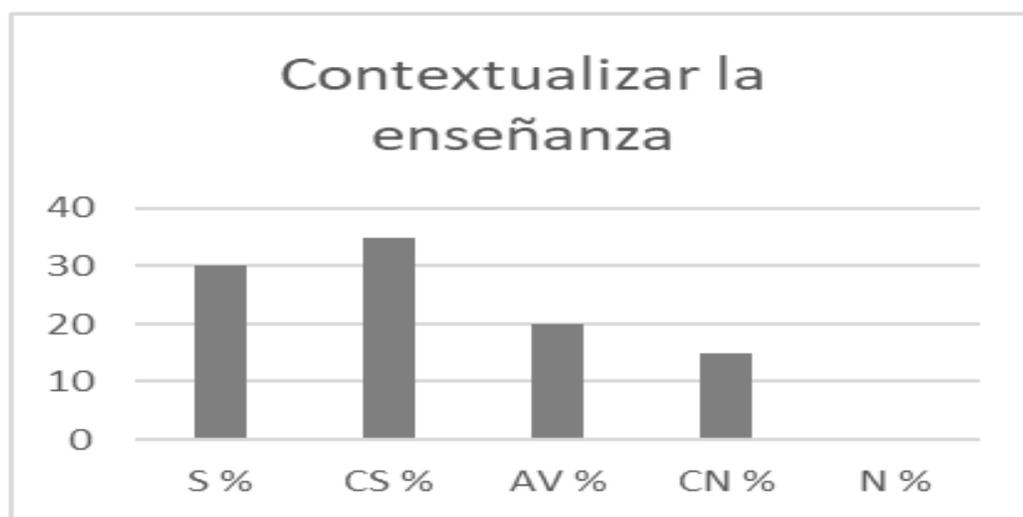


Ilustración 11: Resultados porcentuales de contextualizar la enseñanza aprendizaje

Fuente: Tabla 5

En el orden de los indicadores, se atiende a razonar las regulaciones y leyes, en el cual el 40% de los profesores universitarios respondió que algunas veces razona sobre la incidencia de las regulaciones y leyes que rigen el quehacer institucional por otro lado, un 80% argumentó que casi siempre infiere la influencia de las regulaciones y leyes que rigen el quehacer pedagógico de los docentes.

Al revisar el promedio o sumatoria de este indicador, se advierte que el 40% de profesores universitarios marcó mayor tendencia en la agrupación de datos en la opción casi siempre, considerándose una alta presencia de la competencia pedagógica en razón con la investigación y desarrollo profesional en ocasión con las regulaciones y leyes que dinamizan la normativa desde una visión pedagógica como institucional.

El siguiente gráfico, destaca en términos porcentuales los valores señalados en párrafos anteriores.

Gráfico 12: Resultados porcentuales de razonar regulaciones y leyes

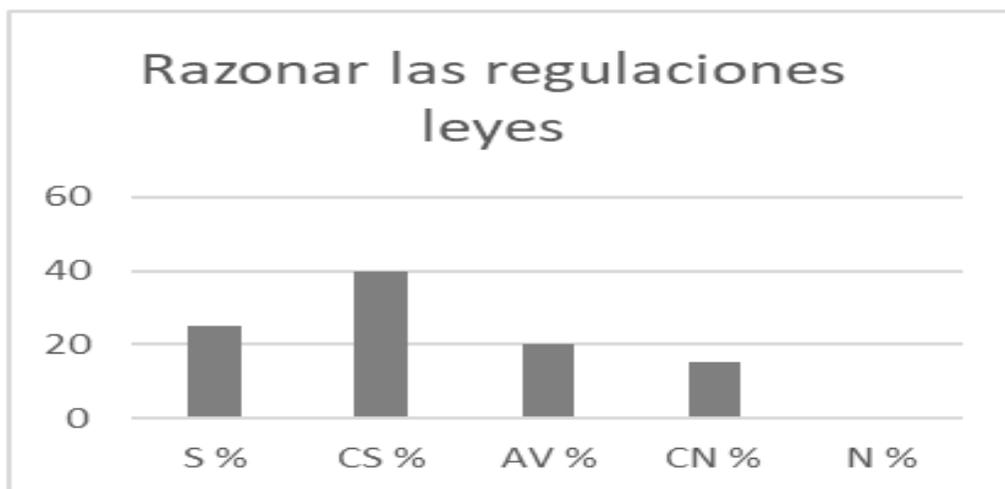


Ilustración 12: Resultados porcentuales de razonar regulaciones y leyes

Fuente: Tabla 5

Desde una perspectiva general, la competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional, reflejó como sumatoria total un 38.3% en la opción algunas veces; el 26.7% casi siempre; un 25.0% siempre; el 10.0% casi nunca; y, un 0.0% nunca; datos que denotan una presencia moderada de competencia pedagógica en función con la investigación y desarrollo personal, según se destaca de los indicadores indagar innovaciones, contextualizar la enseñanza aprendizaje y razonar acerca de las regulaciones y leyes.

Este resultado conlleva a inferir que el profesor universitario debe asumir el compromiso de desarrollarse profesionalmente en su práctica pedagógica; además, contar con una alta competencia para ser investigador a fin de optimizar sus propias prácticas con el acompañamiento de la sociedad de la tecnología, afronten desafíos educativos y consideren las transformaciones como parte del quehacer investigativo, apoyándose en ese ordenamiento jurídico organizacional y pedagógico como plataforma de una constante mejora en el desarrollo profesional, a partir de la reflexión e investigación sobre su quehacer pedagógico para innovar su práctica docente. En resumen, los resultados de aprendizaje son escasamente coherentes con la competencia establecida en el módulo del diplomado en docencia universitaria.

Seguidamente, se destaca la representación gráfica de la competencia comentada.

Gráfico 13: Resultados porcentuales por competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional

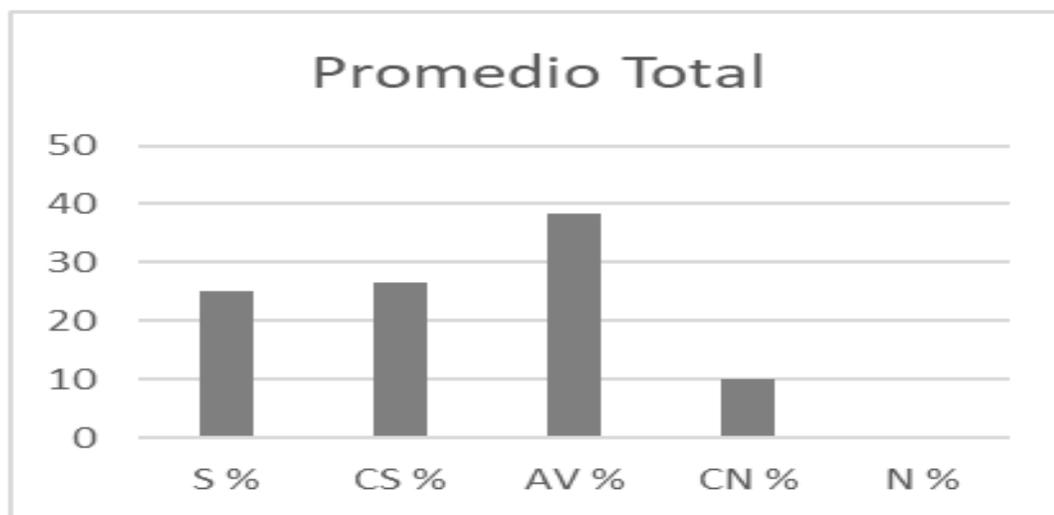


Ilustración 13: Resultados porcentuales por competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional

Fuente: Tabla 5

3.8 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS

Finalizado el análisis de información, es oportuno proseguir con el camino metodológico, a fin de realizar las inferencias que dan lugar del examen de respuestas dadas por los profesores universitarios; es decir, académicos y docentes. En este propósito, es importante mencionar a Tortosa (2014), quien refiere que las conclusiones:

“Es el lugar -de convergencia- en el que desemboca todo el material desplegado...Aquí se presentan de manera resumida los resultados, debidamente comentados, interrelacionados y relacionados con el objetivo o hipótesis planteados en la introducción. Es el lugar de la deducción de datos, la proposición de hechos, la incidencia real del hecho a analizar en el contexto [...] el lugar reservado para la intervención personal de la opinión del autor del trabajo a partir de motivaciones,

aprendizaje derivado de la realización del trabajo, aporte personal en el estadio de estudios o conocimiento en el que se encuentra, etc.”⁸⁴.

De acuerdo con este criterio, las conclusiones se relacionan con los resultados obtenidos, éstos se deben corresponder con los objetivos de investigación, a fin de realizar las inferencias detectadas una vez analizados los datos. Por consiguiente, se realiza este paso investigativo en función con los objetivos específicos propuestos, considerándose que el primer objetivo específico se desprende del diagnóstico realizado en el capítulo I de la investigación; el segundo objetivo específico se toma del análisis de competencias realizados en el número anterior; es decir, en el capítulo III; y el tercer objetivo específico se destaca ampliamente en el capítulo IV destinado al diseño de criterios de evaluación que aseguren el logro de las competencias en correspondencia con los resultados de aprendizaje. A continuación, se realizan las inferencias señaladas.

En cuanto al objetivo sobre diagnosticar el logro de las competencias, con base a la información sobre el sistema de evaluación por Resultados de Aprendizaje (RA) que se implementó en cada módulo del Diplomado en Docencia Universitaria, los profesores universitarios, los tutores-docentes y participantes (académicos y docentes), afirmaron que la medición del logro de competencias pedagógicas se encuentran ausentes de la evaluación realizada una vez finalizado el mencionado diplomado; es decir, se carece de un sistema de evaluación que permita determinar el logro de competencias declaradas en este instrumento de planificación en función con la competencia planificación de actividades de aprendizaje; y, los resultados de aprendizaje referidos al contexto normativo, identificación de fortalezas debilidades de los estudiantes, construcción de programas y guías de aprendizajes; así como la competencia evaluación de logros de aprendizaje, en los resultados de aprendizaje señalados como conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos y estrategias de evaluación coherentes entre RA y metodología; y, finalmente la competencia pedagógica investigación y desarrollo profesional, en coherencia con

⁸⁴Tortosa, V. (2014). *Metodología de la investigación científica. Guía para la elaboración del trabajo académico humanístico*. España: Universidad de Alicante, p. 31.

los resultados de aprendizaje indicados en indagar innovaciones, contextualizar la enseñanza aprendizaje, razonar las regulaciones y leyes.

Argumentos anteriores sustentados también en la revisión documental realizada al Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, el cual, aun cuando contiene un sistema de evaluación, no precisamente es dirigido a los participantes para medir competencias pedagógicas.

En virtud del objetivo acerca del análisis de los resultados de aprendizaje en coherencia con las competencias de cada módulo del diplomado en docencia universitaria, a pesar que los participantes cumplieron formalmente con ser receptores de los módulos diseñados en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, éstos observan una presencia moderada de competencia pedagógica relacionada con la planificación de actividades de aprendizaje cuando deben ser habilidosos para reconocer el contexto normativo que rige a las universidades y la regulación interna para tomar decisiones en la gestión pedagógica; así como al identificar debilidades y fortalezas en los estudiantes; pero, admiten capacidad para construir programas de asignatura y guías de aprendizaje.

En razón con la competencia evaluación de logros de aprendizaje, también se observa en los sujetos de estudio una presencia moderada en todos los indicadores analizados como es el conocimiento de conceptos fundamentales de evaluación de los aprendizajes que orienten su práctica docente; la distinción de instrumentos para evaluar y el diseño de estrategias de evaluación en correspondencia con los resultados de aprendizaje y las metodologías de enseñanza.

Por otra parte, los participantes al Diplomado en Docencia Universitaria mantienen igualmente una presencia moderada de la competencia pedagógica vinculante con investigación y desarrollo profesional, según se destaca de los indicadores relativos a indagar sobre innovaciones que permitan modificar sus prácticas, contextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje como demandas de la educación superior y reflexionar sobre regulaciones y leyes rectoras del comportamiento institucional y pedagógico.

En razón del último objetivo, en virtud de las deficiencias encontradas, permiten establecer la necesidad de fijar criterios de evaluación que aseguren el logro de las competencias en correspondencia con los resultados de aprendizaje. Aporte que realiza la investigadora en el siguiente capítulo, haciéndose la salvedad que la fijación de criterios se lleva a cabo sólo en virtud de su diseño.

En resumen, los elementos mencionados en los indicadores, configuran el resultado de aprendizaje, éstos mantienen una mediana correspondencia con las tres competencias establecidas en el módulo del diplomado en docencia universitaria; por tanto, se sugiere que una vez diseñado los criterios de evaluación por parte de la investigadora, se apliquen para efectos de tomar decisiones sobre la acción pedagógica a ser desarrollada por académicos y docentes de la Universidad de Antofagasta, de modo que a partir del reforzamiento del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas, puedan observar una alta o muy alta presencia de resultados de aprendizaje en correspondencia con las competencias pedagógicas para desarrollar la calidad educativa como propósito académico, tal como se encuentra pautado en dicho programa. Igualmente, se sugiere profundizar algunos contenidos curriculares y ampliar la cobertura a un mayor número de horas totales en cada módulo, para que los académicos y docentes puedan obtener aprendizajes confiables y seguros para el mejoramiento de su desarrollo profesional. Finalmente, que los criterios diseñados sirvan de insumo para otros estudios de investigación en los cuales se realicen diseños cuasiexperimentales para monitorear el progreso de las competencias en el académico y docente de la Universidad de Antofagasta.

CAPÍTULO IV

4. PROPUESTA DE DISEÑO DEL SISTEMA DE EVALUACION A TRAVÉS DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN COHERENCIA CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

4.1 INTRODUCCIÓN

En las universidades de educación superior, atender a la calidad de la práctica educativa representa una visión a concretar, cuando se ejercen acciones fundadas en la formación del profesor universitario en el desarrollo de competencias pedagógicas; de allí, el compromiso de establecer un sistema de evaluación pertinentes con estas capacidades a través de la formación continua, sustentándose en criterios de evaluación para el logro de habilidades de índole pedagógico en correspondencia con los resultados de aprendizaje, panorama que significa referenciar la calidad educativa, porque como expresa Malpica (2013):

“Hablar de calidad en las instituciones educativas es hablar de una organización que aprende y que debe ir caminando progresivamente hacia modos de ser y funcionar distintos y cada vez mejores. Esto implica también que dichas instituciones no sólo sean el contexto donde ocurre la mejora continua, sino también el propio objeto de las mejoras”⁸⁵.

En definitiva, desde las evidentes políticas universitarias, la calidad en las prácticas pedagógicas conduce al establecimiento de la mejora continua de los miembros parte de las universidades, quienes deben consolidar aprendizajes para sumar un modo de ser en la excelencia en cada una de las competencias, ser cada día mejor en el desempeño ejercido, con el acompañamiento de la ejecución de programas de formación en competencias pedagógicas, de modo que dé respuesta a una gestión de calidad total hacia la búsqueda de la excelencia institucional.

⁸⁵Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, España: Graó de Irif, S.L, p. 68.

Esta intencionalidad, se corresponde con uno de los valores institucionales a ser promovidos por la Universidad de Antofagasta como es la calidad; y, desde esta perspectiva, la institución: “[...] está orientada a la satisfacción integral de las necesidades y expectativas de las comunidades vinculadas en su misión, así como en la búsqueda de una mejora continua y con altos estándares de las actividades y procesos que le son propios”⁸⁶.

Con referencia a lo anterior, en el marco de la mejora continua, desarrollar competencias pedagógicas en el profesor universitario, significa generar experiencias educativas afines con planes concebidos desde la formación del profesional a través de proyecciones de postgrado, trátase de diplomados, magíster, especializaciones y afines, de modo que puedan captar la importancia de contar con habilidades que le permita una calidad educativa de excelencia a través de las competencias pedagógicas.

En este propósito, García San Pedro (2010), argumenta que las competencias en el ámbito universitario se distancian de acciones fragmentadas, presentación de tareas y desempeños de carácter descontextualizado; éstas, se acuerdan en función con la participación de la comunidad educativa; además, forman parte de saberes, superan áreas de conocimiento y combinan metodologías. También define la competencia universitaria en su sentido amplio, global, integrador, holístico y reflexivo como:

“[...] una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social. Si no confluyen estos cuatro componentes no se puede afirmar el logro de una competencia, sino de un componente particular. Es precisamente este rasgo el que promueve el cambio curricular en el contexto universitario puesto que requiere una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación auténtica”⁸⁷.

⁸⁶Universidad de Antofagasta (s.f), ob. cit, p.11.

⁸⁷García San Pedro, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Tesis doctoral en calidad y procesos de innovación educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España, p. 56. Recuperado el 19 de julio de 2019 de: <https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQQkADAwATY3ZmYAZS05MzljLTY4NjltMDACLTAwCgAQABhbWVWXNzIOnZ0AIgk1O6Va/sxs/AQMkADAwATY3ZmYAZS05MzljLTY4NjltMDACLTAwCgBGAAADQezEuCCwjkSmGAI54U6j0wcAOiZyHQ4cfUeCb%>.

Precisando de una vez, buena parte de la calidad educativa en la Universidad de Antofagasta se concibe mediante una avanzada de esfuerzo colaborativo, el cual debe partir de factores externos e internos asociados para que el profesor universitario pueda contextualizar saberes, metodologías, enseñanzas, componentes actitudinales, técnicos, procedimentales y sociales, que, en definitiva, sirve para obtener una mejor calidad de vida en el desempeño profesional.

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 Objetivo general

Diseñar un sistema de evaluación pertinente con las competencias pedagógicas establecidas en el diplomado en docencia universitaria de la Universidad de Antofagasta.

4.2.2 Objetivos específicos

Establecer los criterios de evaluación que aseguren el logro de las competencias en correspondencia con los resultados de aprendizaje.

Identificar los pasos metodológicos para la construcción de los criterios de evaluación.

Diseñar los criterios de medición de competencias pedagógicas en función con la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje e investigación y desarrollo profesional.

4.3 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Evidentemente, la propuesta sobre el diseño de un sistema de evaluación pertinentes a las competencias pedagógicas en el desarrollo de los módulos del diplomado en docencia universitaria, se justifica en función con una misión institucional en cuanto al acompañamiento de las competencias pedagógicas direccionadas hacia la calidad educativa, tal como aseveran Lasso y Solarte (2013): “La Calidad de la Educación Superior es un esfuerzo continuo y responsabilidad de cada una de las instituciones

que la conforman en el ejercicio de sus funciones misionales: docencia, investigación y proyección social”⁸⁸.

Ciertamente, esa calidad se traduce en el ejercicio de la docencia coherente con las competencias pedagógicas señaladas en los programas de formación universitaria, como son los módulos del diplomado en docencia universitaria, cuya evaluación es necesaria por constituir hoy día una herramienta indiscutible, a fin de valorar el progreso de la práctica pedagógica del profesor universitario, cuya evolución debe apuntar hacia la calidad del proceso educativo y su mejora continua; aunado a la misión investigativa para que respalde sus acciones ante los cambios y transformaciones con proyección social.

También se justifica desde una necesidad sentida en la Universidad de Antofagasta (s.f), cuyo alcance envuelve no sólo a esa casa de estudios universitarios; también, contextos en la región y país. Y, en este sentido explica brevemente: “El desarrollo de las competencias en los programas educativos puede contribuir significativamente a abrir la academia a la reflexión y al trabajo conjunto, no sólo en un nivel inter facultades (intrauniversidad) sino en un nivel nacional, sobre los nuevos paradigmas de la educación, la necesidad de calidad, la mejora de la empleabilidad y la ciudadanía, y la creación de un espacio chileno Educación Superior”⁸⁹.

Es decir, con la implementación de planes para el desarrollo académico del profesor universitario como es a través de Programas de Formación en Competencias Pedagógicas; y, muy puntualmente en lo conducente al Diplomado en Docencia Universitaria, puede impulsar actitudes reflexivas en el académico y docente de la Universidad de Antofagasta sobre la necesidad de contar con competencias pedagógicas en razón con la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje e investigación y desarrollo profesional; pero, a la vez, que este camino reflexivo e interpretativo trascienda los muros de dicha universidad, para permear en otros espacios o instituciones superiores locales y del país, mediante el intercambio de experiencias afines con las competencias pedagógicas mencionadas.

⁸⁸López, M., y Solarte, B. (2013), ob. cit. p. 218.

⁸⁹Universidad de Antofagasta (s.f), ob. cit, p.23.

Igualmente, se justifica dada la necesidad investigativa porque buena parte del perfil en el profesor universitario se centra en una práctica docente coherente con capacidades en esta área, además de la conformación de planes y evaluación del aprendizaje diariamente forma parte del quehacer en la práctica pedagógica impartida, a efectos de generar una enseñanza y aprendizaje afín con los referentes de la misión y visión institucional. Autores como Núñez (2014), reafirma lo dicho en los siguientes términos:

“El docente universitario tiene la responsabilidad de investigar, de hacer docencia y proyección social...estas funciones no son asumidas de manera integrada...priorizan la docencia, reduciendo su desempeño profesional a la transmisión de conocimientos...con notable frecuencia la mayoría de docentes universitarios sustentan la docencia en el dominio de algún área del conocimiento determinada por su profesión, requisito imprescindible, pero no suficiente para una labor eficiente en la formación de profesionales”⁹⁰.

Evidentemente, hay razón para insistir que el académico y docente deben integrar parámetros referenciales al ejercer docencia, investigar y mantener una proyección social en su desempeño, experiencias educativas que se alinean con la participación en programas de formación en competencias; y, sobremanera, con un sistema de evaluación capaz de ponderar su comportamiento en el área de su desempeño y en competencias pedagógicas como es la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje e investigación y desarrollo profesional.

4.4 METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

4.4.1 Pasos para la construcción de los criterios de evaluación

La convicción que el profesor universitario debe comprometerse con la calidad educativa conduce a evaluar su labor a partir de las capacidades, habilidades, comportamientos y habilidad para hacer de su desempeño el mejor posicionamiento

⁹⁰Núñez, N. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, Perú, s.n.p.

de parámetros involucrados en una evaluación de las competencias pedagógicas para lograr la optimización de su enseñanza y el aprendizaje del estudiante.

Para afianzar el señalamiento del párrafo precedente, es oportuno destacar distintos pasos inherentes a la valoración de competencias, los cuales son señaladas por Tobón (2014), en función con determinación de las competencias a evaluar, establecer la evidencia o evidencias a ser consideradas, determinación de los indicadores, ponderación de los criterios e indicadores, establecimiento del proceso de valoración, determinación de momento a evaluar y planeación del modo como se realiza la retroalimentación⁹¹,.

En la presentación de los criterios, en función de limitarse sólo a establecer o diseñar los criterios de evaluación que aseguren el logro de las competencias pedagógicas en correspondencia con los resultados de aprendizaje, resulta claro que no se cumplirán todos los pasos mencionados, sólo aquellos que sean coherentes con el objetivo específico del trabajo de investigación, es decir, se toma del citado autor, seis de los siete pasos indicados. En resumen, de manera excepcional se dejará sin señalar el paso siete relativo a planear la manera cómo se lleva a cabo la retroalimentación.

4.4.1.1 Determinación de las competencias a evaluar

Determinar las competencias a evaluar y los criterios a ser fijados representa una labor básica en la valoración de las capacidades del profesor universitario, porque como argumentan VV y Moon (citados en Escalona y Loscertales, 2009), si se parte que cualquier competencia constituye un saber integrador de saberes y capacidades, evidentemente se debe identificar cuáles son las capacidades que son objeto de aprendizaje; además, hay que definir de manera precisa los resultados de aprendizaje; es decir lo que debe: “[...] conocer, entender y ser capaz de demostrar”⁹².

⁹¹Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

⁹²Escalona y Loscertales (2009), ob. cit., p. 55.

Es evidente entonces, tratándose de evaluar competencias, lógicamente se debe especificar cuáles son las capacidades sujetas a valoración en función con los resultados de aprendizaje; éstos indicadores o evidencias deben ser elegidos de manera precisa, porque representa lo que el profesor universitario debe saber, comprender y contar con capacidad para demostrar esa cualidad, habilidad, capacidad o saberes.

Siguiendo a Tobón (2014) un primer paso en la metodología de evaluación por competencias se circunscribe a la determinación de las competencias, indicándose el criterio (s) a considerar⁹³. En este sentido, las competencias deben identificarse en razón con las necesidades institucionales y que colocan en acción la práctica educativa del profesor universitario.

Cabe agregar, que la Universidad de Antofagasta (s.f) en el Proyecto Educativo Institucional señala:

“El poseer una competencia, o conjunto de competencias, significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permite evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas en todo momento; esto es, una persona no posee ni carece de una competencia en términos absolutos, sino la domina en cierto grado. De este modo, las competencias pueden situarse en un continuo de apropiación”⁹⁴.

Es decir, adquirir una competencia no sólo se manifiesta a modo de observación, también se puede evaluar el grado con que se presenta; es decir, evaluarlas en el momento que se considere oportuno, a modo de ejercer el dominio de la misma bajo un nivel expresado en términos cuantitativos o cualitativos; en todo caso, la competencia es cambiante porque de manera regresiva o progresiva, puede adquirir grados o niveles inferiores o superiores al asumido en el momento de la evaluación; por tanto, se debe ejercer un constante seguimiento en el sistema de evaluación

⁹³Tobón, S. (2014), ob. cit.

⁹⁴Universidad de Antofagasta (s.f), ob. cit, p.22.

aplicado al profesor universitario cuando se desarrollan los módulos del Diplomado en docencia Universitaria.

Es preciso aclarar, que, en la determinación de las competencias como primer paso, se encuentran previamente establecidas y definidas en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, cuyas capacidades pedagógicas básicas son: Planificación de actividades de aprendizaje, Evaluación de logros de aprendizaje, Investigación y desarrollo profesional. Las mismas, se explican ampliamente en el capítulo precedente; por tanto, en el sistema de evaluación se incorporan estas tres habilidades pedagógicas.

4.4.1.2 Determinación de los indicadores o criterios a considerar en la valoración de los niveles de dominio a partir del resultado de aprendizaje (R.A)

Señala Tobón (2014), como segundo paso la necesidad de determinar los indicadores a considerar para luego valorar los niveles de dominio en virtud con las competencias⁹⁵. No obstante, los indicadores se desprenden de los resultados de aprendizaje igualmente referidos en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018⁹⁶, los cuales se explicaron oportunamente en el capítulo anterior. Cabe recordar, que los indicadores para la competencia pedagógica planificación de actividades de aprendizaje se centran en el contexto normativo, identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes y construcción de programas guías de aprendizaje; en la competencia pedagógica evaluación de logros de aprendizaje, se tiene el conocimiento de conceptos, diferenciación de instrumentos y estrategias de evaluación coherentes entre resultado de aprendizaje y metodología; mientras la competencia investigación y desarrollo profesional se declara los indicadores sobre indagar innovaciones, contextualizar la enseñanza aprendizaje y razonar las regulaciones y leyes.

4.4.1.3 Establecimiento de las evidencias a considerar a partir de las actividades de aprendizaje

⁹⁵Tobón, S. (2014), ob. cit.

⁹⁶Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit, s.n.p.

Estas evidencias se asocian con las acciones de aprendizaje que deben realizar los profesores universitarios. Según Tobón (2014), este tercer paso trata de evidencias que se debe tomar en consideración cuando se realiza la valoración, a partir de las actividades de aprendizaje⁹⁷.

Ahora bien, gran parte de estas actividades también se incluyen en el Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018⁹⁸, consideradas como acciones de los resultados de aprendizaje, éstas fueron tomadas como referentes para el diseño del instrumento de recolección de datos y luego reforzadas en una segunda versión para ser presentada en el sistema de evaluación pertinentes a las competencias pedagógicas de la presente propuesta.

4.4.1.4 Precisión de los criterios de evaluación

Como cuarto paso, Tobón (2014), pauta el establecimiento de una ponderación de los criterios en función con el nivel de dominio alcanzado⁹⁹. En tal sentido, se precisa por una parte el carácter definitorio del criterio de evaluación; por otra, la ponderación de los criterios previamente establecidos.

En este apartado, es oportuno mencionar la posición de Fleitman (2008), quien asegura: “Para que exista un sistema efectivo de evaluación hay que establecer criterios de medición que permitan hacer objetivas las bases de evaluación y se elimine así cualquier criterio subjetivo. En lo posible, se deberá establecer la evaluación en términos cuantificables, para facilitar la interpretación”¹⁰⁰. En efecto, el criterio de evaluación constituye el mejor predictivo del alcance del resultado de aprendizaje en el profesor universitario; para ello, es preciso identificar los criterios de medición cuantitativa, a objeto de ser ponderados para la observancia en una mayor certeza de desempeño.

Ahora bien, debido que estos criterios son medibles y deben cumplir con los objetivos del resultado de aprendizaje en virtud de las competencias pedagógicas, se debe

⁹⁷Tobón, S. (2014), ob. cit.

⁹⁸Universidad de Antofagasta (2018), ob. cit, s.n.p.

⁹⁹Tobón, S. (2014), ob. cit.

¹⁰⁰Fleitman, J. (2008). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. México: Pax México, p. 85.

asegurar una asignación valorativa asociada con cada criterio; además, los criterios de evaluación deben ser conocidos por todas las personas vinculadas con la evaluación en sí, por ello, se debe informar al académico y docente qué resultados de aprendizaje son evaluados en el momento de su aplicación.

Según Bonniol y Genthon (citado en Carmena, 2005) comentan que el criterio como parte de la evaluación corresponde a: “[...] dimensiones abstractas, necesariamente cualitativas o cuantitativa [...] se concretan en indicadores que constituyen un eslabón metodológico intermedio de la evaluación [...] los criterios de manera explícita utilizan distintas instancias con una experiencia importante y calificadas en tareas de evaluación”¹⁰¹. En otras palabras, los criterios de evaluación deben ser medibles, bien sea cualitativamente o cuantitativamente; por tanto, se desprende un valor agregado al desenvolvimiento de la actividad a ser evaluada que es conocido por los profesores universitarios, de modo que se conozca el avance y debilidades para impulsar su mejoramiento.

Según el argumento de Pereda y Berrocal (2018), cuando se define un criterio es fundamental establecer qué y cómo se mide; pero, dicha medida para valorarse como un criterio válido debe reunir condiciones, tales como: (a) relevancia; es decir, refleje hasta qué punto se logran sus objetivos; (b) fiable; significa capaz de obtener la misma medida en dos sujetos; o bien, similar resultado de dos evaluadores diferentes; (c) pueda someterse a evaluación de índole periódica a partir de cambios en las competencias; (d) definido de forma simple, clara e inequívoca; es decir, “[...] evitando tecnicismos exagerados que compliquen innecesariamente la tarea de evaluadores y evaluados y puedan hacer fracasar todo el sistema, dando lugar a confusiones e interpretaciones dudosas”¹⁰².

Estas condiciones son necesarias para obtener un criterio de evaluación confiable y con carácter objetivo, porque a partir de su clara definición apartada de ponderaciones dudosas o imprecisas, pueda expresar cuál es la intencionalidad del

¹⁰¹Carmena, G. (2005). *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*. España: Ministerio de Educación, p. 25.

¹⁰²Pereda, S., y Berrocal, F. (2018), ob. cit, p. 217.

criterio; por tanto, se debe ser sencilla para lograr mayor eficacia en el resultado de la evaluación.

Es necesario incorporar las diferencias entre criterios de evaluación y calificación. En el entendido de López (2009):

“[...] es importante diferenciar entre criterios de evaluación y criterios de calificación. Los criterios de evaluación responden a los contenidos y/o competencias de aprendizaje y reflejan grados/dominios de aprendizaje (en función de su naturaleza interna). Por su parte, los criterios de calificación son la norma calificadora del proceso de evaluación –calificación-. Explican cómo se llega a la calificación final. Los instrumentos de calificación suelen tener asignado un porcentaje de la calificación final”¹⁰³.

Hecha la anterior distinción, resulta claro que los criterios de evaluación se deben concebir en referentes que responden a las competencias y resultados de aprendizaje; en otras palabras, constituyen parámetros de lo que se espera del profesor universitario en virtud de las competencias pedagógicas y aquello que se aspira a través de los indicadores o resultados del aprendizaje (RA), evidenciado en grados o dominios que puedan asociarse con una lectura de dichos aspectos, a partir de un nivel requerido y esperado de la competencia a ser observada por el evaluador.

Por otra parte, es relevante señalar cuál es la función del criterio de evaluación; y, al respecto Basoredo (2017) señala que consiste en: “[...] explicar cómo, cuándo y por qué se considera alcanzado un determinado logro en un programa de aprendizaje [...] interroga sobre las condiciones, los límites o los detalles que señalan el grado de bondad de la ejecución de cualquier tarea de aprendizaje”¹⁰⁴.

En apoyo de esta visión, el criterio de evaluación indica el modo, momento y explicación del alcance de logros según el grado establecido en virtud con un

¹⁰³López, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea, S.A, p. 221.

¹⁰⁴Basoredo, C. (2017). *Especificación de criterios de evaluación de competencias II*. Universidad De Deusto. España. Recuperado el 28 de julio de 2019 de: <https://ined21.com/especificacion-de-criterios-de-evaluacion-de-competencias-ii/>.

programa de aprendizaje; por consiguiente, se trata de referentes cualitativos o cuantitativos a ser formulados de modo explícito en virtud de diferentes instancias en el dominio correspondiente.

4.4.1.4.1 Ponderación de los criterios de medición: nivel básico, intermedio y avanzado

Cuando se utiliza criterios de evaluación, uno de los aspectos de mayor preocupación para el profesorado consiste en el modo como se valoran los distintos niveles de competencia, porque es a partir de esa ponderación como se coloca a prueba buena parte del desempeño ejercido. Sobre el particular, estudiosos en el campo de la evaluación educativa como son Crane et al (2019) sostienen:

“Los niveles de los criterios de evaluación representan el rango de competencia docente que se espera, de manera realista...Cada nivel representa una etapa de desarrollo. Es natural que los/las profesores/as se muevan a través de las etapas con el tiempo, a medida que las habilidades y la comprensión se desarrollan, y si los procesos apropiados de formación y buenas prácticas, como la supervisión, tienen lugar”¹⁰⁵.

En virtud del anterior comentario, los niveles de los criterios de evaluación se asumen en función con la competencia que se espera del profesor universitario; no obstante, las capacidades están sujetas a un desarrollo progresivo a través de la formación en competencias coherente con la práctica pedagógica hasta posicionarse en un alto nivel de competencia.

Es preciso acotar la opinión de Moon (citado en Basoredo, 2017), quien puntualiza la necesidad del establecer una graduación de los criterios de evaluación, especialmente considerar el umbral en ellos. Al respecto, define este término del siguiente modo: “Un criterio umbral es aquel que determina el menor nivel de logro

¹⁰⁵Crane, R., et al. (2019). *Criterios de evaluación de enseñanza de intervenciones basadas en Mindfulness*. (Trs Anchorena, M., Arrabé, A., López, E., y Rodríguez, B.). Universidad de Bangor, Exeter y Oxford., p. 9. Recuperado el 28 de julio de 2019 de: http://www.redprogramasmindfulness.org/wp-content/uploads/2019/05/MBI-TAC-ESPmanualresumenyaddendum_000.pdf..

aceptable para un programa de aprendizaje, examen o prueba. A su vez, se admiten otros grados por encima y por debajo del umbral”¹⁰⁶.

De acuerdo con este razonamiento, en la graduación de los criterios de evaluación, se debe dejar claro cuál es el criterio umbral en el sentido de representar el menor nivel de logro del cual puede ser aceptada la presencia de la competencia pedagógica en el profesor universitario, de manera que ese punto de encuentro entre las debilidades y fortalezas puedan ubicarse en un punto referencial, puesto que se puede configurar grados por debajo de ese umbral como deficiencias o debilidades para impulsar el desarrollo hacia logros esperados; o bien, por encima de dicho punto referencial para identificar gran parte de las fortalezas a mantenerse o alcanzar nuevos parámetros.

A modo ilustrativo, Dreyfus y Dreyfus (citado en Basoredo, 2017), presentan un modelo del desarrollo del desempeño experto y evalúan competencias en función con una escala de 5 grados, éstos son los siguientes: “[...] inicial, en desarrollo, umbral de competencia, competencia avanzada y competencia ejemplar. Las rúbricas de evaluación son una manera de distribuir gradualmente los criterios de evaluación”¹⁰⁷. Este ejemplo establece un criterio umbral de competencia ubicado en un nivel intermedio, y significa el menor nivel de logro aceptable; además, por debajo asume dos niveles con escasa competencia; y, por arriba, dos niveles con rango competente; todos, se diferencian por el nivel o grado presentado.

En función con las ideas precedentes, para efectos del presente trabajo de investigación se toma en un número limitado de tres grados representados en rúbricas las competencias pedagógicas a ser evaluadas en el profesor universitario, porque como señala García San Pedro (2010): “[...] la rúbrica no sólo sirve de referente del proyecto académico, sino que establece también los criterios y niveles de calidad para el logro de las competencias y los resultados de aprendizaje”¹⁰⁸.

¹⁰⁶Basoredo, C. (2017). *Especificación de criterios de evaluación de competencias II*. Universidad De Deusto. España, p. 1. Recuperado el 28 de julio de 2019 en: <https://ined21.com/especificacion-de-criterios-de-evaluacion-de-competencias-ii/>.

¹⁰⁷Basoredo, C. (2017), ob. cit, p.1.

¹⁰⁸. García San Pedro, M.J. (2010), ob. cit., p. 310.

Tal como se desprende del anterior argumento, una rúbrica constituye un referente en el cual se incorporan criterios y niveles necesarios para considerar cuál es el grado en el logro de competencias en razón de las capacidades con que cuenta el profesor universitario; así como los resultados de aprendizaje en función con lo que se espera sea capaz de alcanzar al finalizar la formación en competencias pedagógicas.

Ahora bien, para efectos del presente trabajo de investigación, para cada nivel de dominio de competencia se presenta las rúbricas en un número limitado de tres; es decir, tres ponderaciones para medir el dominio en la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje y la investigación y desarrollo profesional. A continuación, se explica el comportamiento de las rúbricas en función con las competencias y los resultados de aprendizaje.

1. Nivel de dominio básico o competencia limitada: El académico o docente mantiene deficiencias para mostrar capacidad clave en logro de los resultados de aprendizaje, ejerce la competencia pedagógica de manera limitada o inferior a lo esperado inherentes a la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje o investigación y desarrollo profesional.

2. Nivel de dominio intermedio o criterio umbral de competencia: El académico o docente aun teniendo la competencia necesaria para ejecutar adecuadamente el logro de los resultados de aprendizajes, necesita mejorar algunas capacidades relacionadas con la planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje; también, en la investigación y desarrollo profesional; por tanto, alcanza el umbral de competencia mínima aceptable porque evidencia buena capacidad en el cumplimiento de la mayoría de los resultados de aprendizaje .

3. Nivel de dominio avanzado o competente: El académico o docente domina o logra toda o casi toda la competencia en correspondencia con los resultados de aprendizaje en un grado evidente de habilidad relacionados con la competencia pedagógica de planificación de actividades de aprendizaje, evaluación de logros de aprendizaje; así como investigación y desarrollo profesional, aplica en un nivel de excelencia.

Vista las anteriores consideraciones, se establece la medición de los criterios de evaluación que aseguren el logro de competencias en correspondencia con los resultados de aprendizaje. Es preciso aclarar, que el criterio es de carácter arbitrario, el cual es utilizado por la autora de la investigación. Al efecto, la ponderación es la siguiente:

Tabla 6: Ponderación cuantitativa y cualitativa del nivel de competencia.

Nivel de competencia	Referente cuantitativo	Referente cualitativo
Nivel de dominio básico o competencia limitada	Puntaje: 1-15	Competencia pedagógica en virtud del resultado de aprendizaje inferior a lo esperado.
Nivel de dominio intermedio o criterio umbral de competencia	Puntaje: 16-22	Necesita mejorar en alguna (s) competencia (s) pedagógica (s) en función con los resultados de aprendizaje.
Nivel de dominio avanzado o competente	Puntaje: 24-27	Logro de todas o casi todas las competencias pedagógicas en correspondencia con los resultados de aprendizaje.

Tabla 6: Ponderación cuantitativa y cualitativa del nivel de competencia

4.4.2 IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DEL SISTEMA DE EVALUACION PERTINENTES A LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LOS MÓDULOS DEL DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El sistema de evaluación correspondiente a las competencias en el desarrollo de los módulos del diplomado en docencia universitaria, a través de criterios de evaluación para el logro de competencias pedagógicas en coherencia con los resultados de aprendizaje estará dirigida al personal académico y docente de la Universidad de Antofagasta participantes del Programa de Formación en Competencias Pedagógicas 2018, en virtud del Diplomado en Docencia Universitaria, incluso, a

mediano plazo, éstos criterios de evaluación se puede utilizar a todo docente que realice dicho diplomado.

En este escenario, se cuenta con distintos recursos que a decir de Luna (2015): “Para que el grupo social pueda alcanzar sus objetivos, es determinante que cuente con los recursos adecuados, reuniendo, eligiendo correctamente para que éstos trabajen sinérgicamente y de esta forma alcanzar el propósito definido”¹⁰⁹. Según este juicio, los recursos constituyen un medio para alcanzar propósitos institucionales, que, en el caso del presente estudio, se circunscriben en el talento humano.

Al respecto, el citado autor realiza las siguientes precisiones conceptuales con relación a los recursos humanos:

“Los recursos humanos son los más importantes en la empresa dado que el actuar de éstos, es decisivo en todas las fases de trabajo de la empresa. El capital humano es el más valioso de las organizaciones y posee características como son: creatividad, generación de ideas, imaginación, posibilidad de desarrollo, habilidades, experiencia, sentimientos, etcétera”¹¹⁰.

Se refiere a la disponibilidad de los recursos apoyados en el talento humano necesario para llevar a cabo la aplicación del sistema de evaluación correspondiente a las competencias en el desarrollo de los módulos del diplomado en docencia universitaria; y, en tal sentido, se cuenta con la investigadora quien tiene la capacidad técnica requerida para impartir directrices para que los evaluadores puedan valorar las competencias pedagógicas del profesor universitario. También, se tiene el apoyo de la Rectoría y Vicerrectoría Académica de la Universidad de Antofagasta cuyos directivos y quienes ejercen las respectivas direcciones, están claros sobre la necesidad de evaluar y dar seguimiento a las competencias pedagógicas del profesor universitario en razón de proyectar la calidad educativa en esa sede de educación superior de la región.

¹⁰⁹Luna, A.C. (2015). *Proceso administrativo*. México: Grupo Editorial Patria, S.A, p. 102.

¹¹⁰Luna, A.C. (2015), ob. cit., p. 103.

4.4.3 PROCESO DE VALORACIÓN

Plantea Tobón (2014), que el quinto paso para valorar las competencias atiende al proceso de valoración¹¹¹; sin embargo, aun cuando menciona la autovaloración, coevaluación y la heterovaloración, por razones obvias, se indica sólo la heterovaloración; es decir, estará a cargo de profesores evaluadores de la Universidad de Antofagasta. En tal sentido, López y Solarte (2013), señala que se trata de evaluar por parte de:

“[...] un nivel jerárquico superior en la organización, se ubica el director o jefe directo del evaluado, quien también aporta a la evaluación realizada al docente, pero desde una perspectiva asociada a su responsabilidad funcionaria. La evaluación del jefe directo suele estar centrada en aspectos generales y aquellos que tienen directa relación con su desempeño en áreas que están articuladas con compromisos académicos y plan estratégico, por tanto, los criterios que conducen su relación evaluativa son probablemente más amplios que aquel que observa la acción del aula, teniendo como marco los propósitos y metas, sea institucionales o de la unidad académica”¹¹².

A entender, la heterovaloración atiende a la acción ejercida por un nivel superior del académico y docente, quienes serán evaluados de manera articulada con el propósito académico y los planes concebidos desde el compromiso y responsabilidad puesta en el marco de la gestión del evaluador.

4.4.4 MOMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Sin duda las competencias pedagógicas constituyen la fusión dinámica de saberes, habilidades, valores, destrezas adquiridas por los profesores universitarios a lo largo de su formación continua y deben ser evaluadas en distintos momentos. Para Tobón (2014) este aspecto se corresponde con el sexto paso, el cual alude con determinar en qué momento se evalúa¹¹³.

¹¹¹Tobón, S. (2014), ob. cit.

¹¹²López, M., y Solarte, B. (2013), ob. cit. p. 254.

¹¹³Tobón, S. (2014), ob. cit.

Ahora bien, en virtud que son aprendizajes que requieren el acompañamiento de períodos formativos complejos y de sucesivas etapas de evaluación, es necesario que se aplique la evaluación hasta lograr el mayor nivel de competencia en la mayoría de los profesores universitarios, de manera que los evaluadores puedan emitir juicios consistentes acerca de las evidencias reflejadas en el resultado de aprendizaje.

4.5 DISEÑO DEL INSTRUMENTO FUNDAMENTADO EN CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL PROFESOR UNIVERSITARIO

En la presentación del instrumento de evaluación, luego de identificarse las competencias se despliegan los indicadores pertinentes a cada una, los cuales reflejan el resultado de aprendizaje. Además, se incorporan las actividades de aprendizaje, así como la ponderación del criterio de evaluación y observaciones que diere lugar.

A continuación, se presenta el instrumento que sirve de aporte metodológico en el diseño del sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias establecidas en el diplomado en docencia universitaria.

Tabla 7. Criterio de evaluación: Escala de nivel de dominio de competencia en tres niveles: Básico (1), Intermedio (2), Avanzado (3)

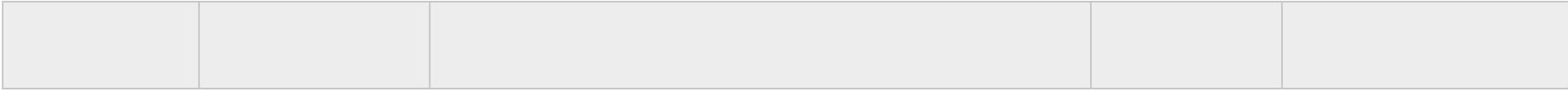
Competencia	Resultado de aprendizaje (R.A)	Evidencias de las actividades de aprendizaje En la planificación de actividades de aprendizaje el académico o docente:	Ponderación del criterio de evaluación	Observación
Planifica tomando en cuenta las variables que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, el perfil de egreso de la carrera, las políticas institucionales, y la disciplina a desarrollar.	Reconoce el contexto normativo que regula a las universidades del estado y su propia institucionalidad para la toma de decisiones en torno a su gestión pedagógica, en el cumplimiento de los principios y misión educativa UA.	Incorpora el contexto normativo que regula a la universidad como la Ley 21.091 sobre Educación Superior y Ley 21.094 sobre Universidades Estatales para tomar decisiones en la gestión pedagógica.		
		Pauta principios pedagógicos de la Universidad fijados en el Modelo Educativo UA para la toma de decisiones en la gestión pedagógica.		
	Identifica las debilidades y fortalezas de los estudiantes que afectan en el proceso de	Aplica principios curriculares de la Universidad establecidos en el Modelo Educativo UA y el Rol del Docente en el Proyecto Educativo Institucional.		
		Organiza y maneja contenidos, temas y problemas de la materia considerando las fortalezas del estudiante. Señala las oportunidades que tienen los estudiantes y que ayudan en el proceso de aprobación y retención en la universidad.		

	aprobación y retención en la universidad.	Reconoce las debilidades de los estudiantes que afectan el proceso de aprendizaje.		
	Construye Programa de Asignatura y Guía de aprendizaje en coherencia a los principios pedagógicos y curriculares del modelo educativo y el perfil de egreso de la carrera.	Construye el Programa de Asignatura y Guía de Aprendizaje en coherencia a los principios pedagógicos y curriculares del modelo educativo.		
		Fundamenta el Programa de Asignatura y Guía de Aprendizaje en coherencia al perfil de egreso de la carrera.		
		Implementa Programas de Asignatura y Guía de Aprendizaje basado en las características (físicas, socioculturales, económicas y psicológicas y cómo ocurre el proceso de aprendizaje) de los estudiantes adaptando los contenidos y las metas de aprendizaje.		

Tabla 7: Criterio de evaluación: Escala de nivel de dominio de competencia en tres niveles: Básico (1), Intermedio (2)

Competencia	Resultado de aprendizaje (R.A)	Evidencias de las actividades de aprendizaje En la evaluación de logros de aprendizajes en los estudiantes el académico o docente:	Ponderación del criterio de evaluación	Observación
Evalúa el logro de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a los resultados de aprendizaje y a las metodologías utilizadas y los retroalimenta.	Reconoce conceptos fundamentales de la evaluación de los aprendizajes en su práctica docente.	Reconoce con habilidad los diferentes conceptos de la evaluación de los aprendizajes en su práctica docente. Establece las diferencias entre medir, calificar y evaluar.		
	Distingue instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	Define cuál es el instrumento adecuado para evaluar los objetivos planteados. Distingue los instrumentos para evaluar logros de aprendizaje de los estudiantes. Elabora diferentes tipos de instrumentos para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.		
	Diseña una estrategia de evaluación en coherencia	Utiliza estrategias de evaluación pertinentes a metodologías de enseñanza coherentes con los resultados de aprendizaje.		
	con los resultados de aprendizaje y las metodologías de enseñanza planteadas.	En las estrategias de evaluación retroalimenta con el cambio de metodología de enseñanza los aprendizajes no logrados. Aplica diversas estrategias específicas para evaluar el logro de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a los resultados de aprendizaje y a las metodologías utilizadas		

Competencia	Resultado de aprendizaje (R.A)	Evidencias de las actividades de aprendizaje En la práctica pedagógica el académico o docente al ejercer la investigación y desarrollo profesional:	Ponderación del criterio de evaluación	Observación	
Reflexiona sobre la propia práctica con fines de mejora, e investiga sobre su quehacer pedagógico para innovar su práctica docente.	Indaga sobre innovaciones docentes para modificar sus propias prácticas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	Modifica sus propias prácticas previa consulta de las innovaciones educativas en la mejora de los estudiantes.			
		Incorpora nuevas estrategias, por ejemplo, las tecnologías de información y comunicación (Tic) a los procesos de enseñanza - aprendizaje para innovar su práctica docente.			
		Ejerce la actualización permanente de los saberes disciplinares en concordancia con los avances de la ciencia y de la tecnología.			
	Contextualiza los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la educación superior y de la profesión docente	Contextualiza los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la educación superior y de la profesión docente	Contextualiza los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la educación superior.		
		Estructura los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando transformaciones, desafíos y demandas de la profesión docente.			
		Atiende a experiencias en procesos de enseñanza aprendizaje para el fortalecimiento de la investigación semilla y avanzada según objetivos estratégicos, fines y planes de la universidad.			
		Reflexiona sobre las regulaciones y leyes que rigen el quehacer institucional y pedagógico de los docentes.	Razona sobre la incidencia de las regulaciones y leyes que rigen el quehacer institucional.		
	Reflexiona sobre las regulaciones y leyes que rigen el quehacer institucional y pedagógico de los docentes.	Infiere la influencia de las regulaciones y leyes que rigen el quehacer pedagógico de los docentes.			
		Delibera sobre la regulación institucional, normas y regulaciones de la o las carreras a las que sirve.			



Luego de asignado el valor a cada evidencia de aprendizaje en función con los siguientes parámetros: Básico (1), Intermedio (2), Avanzado), se totalizará cada uno de los tres indicadores del resultado de aprendizaje, para luego promediar dichos valores por competencia, expresión matemática indicativa de un nivel de dominio básico, intermedio o avanzado en la competencia pedagógica evaluada.

A continuación, se presenta un cuadro resumen por competencia pedagógica en virtud de la valoración cuantitativa y nivel de dominio. Es preciso aclarar, que la ponderación cuantitativa obedece a una escala arbitraria establecida por la autora de la investigación.

Tabla 8: Cuadro resumen de la ponderación cuantitativa y nivel de dominio por competencia pedagógica

Competencia pedagógica		Ponderación cuantitativa	Nivel de dominio
Planificación de actividades de aprendizaje	de de	Puntaje: 1-15	Básico (competencia limitada)
		Puntaje: 16-22	Intermedio (criterio umbral de competencia)
		Puntaje: 24-27	Avanzado (competente)
Evaluación de logros de aprendizaje	de de	Puntaje: 1-15	Básico (competencia limitada)
		Puntaje: 16-22	Intermedio (criterio umbral de competencia)
		Puntaje: 24-27	Avanzado (competente)
Investigación y desarrollo profesional	y	Puntaje: 1-15	Básico (competencia limitada)
		Puntaje: 16-22	Intermedio (criterio umbral de competencia)
		Puntaje: 24-27	Avanzado (competente)

Tabla 8: Cuadro resumen de la ponderación cuantitativa y nivel de dominio por competencia pedagógica

Fuente: Autora de la investigación

En virtud de los pasos metodológicos establecidos en los ordinales anteriores, se asume la presentación del diseño de un sistema de evaluación que asegure el logro de las competencias establecidas en el diplomado en docencia universitaria, a partir del establecimiento de los criterios de evaluación para el logro de las competencias en correspondencia con los resultados de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acebedo, M.J., Aznar, I., e Hinojo, F. (2017). *Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: Estudio de caso*. En Inf. tecnol. vol.28 no.3 La Serena 2017, Chile, p.1. Recuperado el 2 de mayo de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642017000300012.
- Alles, M. A. (2016). *Selección por competencias. Atracción y reclutamiento en las redes sociales. Entrevista y medición de competencias*. (2a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica, S.A. [Libro en línea] Recuperado el 2 de mayo de 2019 de: https://books.google.cl/books?id=JqzDDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Andrés, D. M. (2019). *Cultura científica*. 4º. Eso. Madrid, España: Editex, p. 16.
- Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Ary, D., Jacobs, L. Ch., y Razavieh, A. (1999). *Introducción a la investigación pedagógica*. (2da ed.). (Tr. Salazar, J., y Pecina, J.). México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Basoredo, C. (2017). *Especificación de criterios de evaluación de competencias II*. Universidad De Deusto. España. Recuperado el 28 de julio de 2019 de: <https://ined21.com/especificacion-de-criterios-de-evaluacion-de-competencias-ii/>.
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Narcea, S.A., de Ediciones.
- Berganza, M. R., y Ruiz, J. (2015). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid, España: McGraw-Hill.

- Bernal, A.F., et al (2018). *Elementos sustanciales para la evaluación de la calidad en la educación*. Alicante, España: 3ciencias.
- Camargo, M., y Pardo, C. (2008). *Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación*. Tesis de grado. Pontífice Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Campo, A., Fernández, A. y Grasaleña, J. (2005). *La convivencia en los centros de secundaria: Un estudio de casos*. Revista Iberoamericana de Educación, Número 38. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), España, p. 131. Recuperado el 5 de julio de 2019 de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/rie38a07.pdf>.
- Cardoso, E. O., Cerecedo, M.T., y Ramos J.R (2013). *Evaluación institucional basada en los sistemas suaves*. Estados Unidos de América: Palibrio LLC.
- Carmena, G. (2005). *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*. España: Ministerio de Educación.
- Crane, R., et al. (2019). *Criterios de evaluación de enseñanza de intervenciones basadas en Mindfulness*. (Trs Anchorena, M., Arrabé, A., López, E., y Rodríguez, B.). Universidad de Bangor, Exeter y Oxford., p. 9. Recuperado el 28 de julio de 2019 de: http://www.redprogramasmindfulness.org/wp-content/uploads/2019/05/MBI-TAC-ESPmanualresumenyaddendum_000.pdf.
- Casanola, W. (2014). *La investigación documental para elaborar un ensayo académico*. En Revista de Lenguas Modernas, N° 20, 2014. Escuela de Ciencias Sociales, Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Cendón, C. (2018). *Tendencias educativas 18-19 más Innovadoras*. España: TokApp OnLine SL.
- Cómo redactar resultados de aprendizaje. Documento resumen (2016). Unidad Curricular de postgrado. Temuco, Chile, p.2. Recuperado el 22 de junio de 2019 de: <http://gestionpostgrado.ufro.cl/images/documentos/Como-redactar-Resultados-de-Aprendizaje-2018.pdf>.
- Del Río, D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia [libro en

- línea]. Recuperado el 28 de mayo de 2019 de:
[https://books.google.cl/books?id=XtIEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=](https://books.google.cl/books?id=XtIEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Del+R%C3%ADo+Sadornil,+Dionisio+(2013).+Diccionario-glosario-)
[Del+R%C3%ADo+Sadornil,+Dionisio+\(2013\).+Diccionario-glosario-](https://books.google.cl/books?id=XtIEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Del+R%C3%ADo+Sadornil,+Dionisio+(2013).+Diccionario-glosario-)
- Díaz, J. (2014). *Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual*. España: Acci.
- Díaz-Barriga, A., y Luna, A. B. (2015). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Madrid, España: Diaz de Santos.
- Escalona, A. I., y Loscertales, B. (2009). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco Europeo de Educación Superior*. Zaragoza. (2a. ed.). España: Universidad de Zaragoza.
- Fleitman, J. (2008). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. México: Pax México.
- Gallardo, K. E. (2018). *Evaluación del aprendizaje: Retos y mejoras prácticas*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. [Libro en línea]. Recuperado el 22 de mayo de 2019 de:
[https://books.google.cl/books?id=nZFIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=](https://books.google.cl/books?id=nZFIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+competencias+con+apoyo+de+un+sistema+de+gesti%C3%B3n+de+aprendizaje.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjxqYSe7LnjAhV5LLkGHUYbDAkQ6AEISjAG#v=onepage&q&f=false)
[Evaluaci%C3%B3n+de+competencias+con+apoyo+de+un+sistema+de+gesti%C3%B3n+de+aprendizaje.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjxqYSe7LnjAhV5LLkGHUYbDAkQ6AEISjAG#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=nZFIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+competencias+con+apoyo+de+un+sistema+de+gesti%C3%B3n+de+aprendizaje.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjxqYSe7LnjAhV5LLkGHUYbDAkQ6AEISjAG#v=onepage&q&f=false)
- García-Retamero, J. (2010). *De profesor tradicional a profesor innovador*. En Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. No. 11, noviembre, 2010. Recuperado el 2 de junio de 2019 de:
<https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7620.pdf>.
- Gavotto, O. I. (2013). *Transformando la educación desde la práctica docente. Reflexionando en y sobre la acción*. Estados Unidos de América: Palibrio Llc.
- García San Pedro, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Tesis doctoral en calidad y procesos de innovación educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperado el 19 de julio de 2019 de:

<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQQkADAwATY3ZmYAZS05MzljLTY4NjltMDACLTAwCgAQABhbWVWXNzIOnZ0Algk1O6Va/sxs/AQMkADAwATY3ZmYAZS05MzljLTY4NjltMDACLTAwCgBGAAADQezEuCCwjkSmGAI54U6j0wcAOiZyHQ4cfUeCb%>.

- Gavotto, O. I. (2013). *Transformando la educación desde la práctica docente. Reflexionando en y sobre la acción*. Estados Unidos de América: Palibrio Llc.
- González, I., López, A., y Nail, I. (2016). *Claves de compond para la redefinición del modelo de evaluación de la calidad docente en la Universidad de Concepción*. En *Estudios Pedagógicos*, Volumen 42, Número 4, Valdivia, Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500005.
- Guitert, M. (2015). *El docente en línea. Aprender colaborando en la red*. Barcelona, España: Uoc.
- Hernández, A. A., et al. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Alicante, España: 3 Ciencias.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A., de C.V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México: Editorial McGraw Hill.
- Lerma González, H. D. (2016). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. (5ª. ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones, s.n.p. [Libro en línea]. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: https://books.google.cl/books?id=COzDDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=definici%C3%B3n+de+variable+y+operacionalizaci%C3%B3n+2019&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiC45W_mJrjAhX6ILkGHWNpAUoQ6AEITjAH#v=onepage&q&f=false.

- López, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- López, M.A., y Solarte, E.J. (2013). *Evaluación por competencias: Una alternativa para valorar el desempeño docente universitario*. En Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño. Vol. XIV. No. 1 - 1er. Semestre 2013, enero-junio. Recuperado el 15 de mayo de 2019 de:file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EvaluacionPorCompetencias-4453240%20(8).pdf.
- Luna, A.C. (2015). *Proceso administrativo*. México: Grupo Editorial Patria, S.A.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, España: Graó de Irif, S.L.
- Mañeru, G. (2015). *Fundamentos pedagógicos de la simulación educativa en el área sanitaria: Competencias docentes*. España: Eunate.
- Marcelo, C. et al (2014). *Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?* En Revista Educación No. 363, Enero-Abril, 2014. Ministerio de Educación. Madrid, España.
- Martínez, I. (2015). *UF2120: Diseño de encuestas y cuestionarios de investigación*. Madrid, España: Editorial Elearning, S.L.
- Núñez, N. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, Perú.
- Mejía, C. (2014). *De un perfil de docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Una mirada hacia el perfil*. España: Prezzi.
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación*. Juárez, México, D.F: Oxford University Press México, S.A., de C.V. [libro en línea]. Recuperado el 22 de mayo de 2019 de: <https://books.google.cl/books?id=DflcDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=investigacion+documental+google+academico&hl=es-f=false.&f=false>.

- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M., y Santos, P. (2009). *Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la Unesco*. En Rusc Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Volumen 6, Número 2, 2009. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona, España. Recuperado el 15 de mayo de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012947011>.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tortosa, V. (2014). *Metodología de la investigación científica. Guía para la elaboración del trabajo académico humanístico*. España: Universidad de Alicante.
- Universidad de Antofagasta (2018). *Programa de formación en competencias pedagógicas 2018*. Dirección de Desarrollo Curricular.
- Universidad de Antofagasta (s.f). *Proyecto educativo institucional*.
- Valenzuela, J. R., y Flores, M. (2018). *Fundamentos de investigación educativa*. Volumen 2. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. [Libro en línea]. Recuperado el 7 de junio de 2019 de: https://books.google.cl/books?id=hW1IDwAAQBAJ&dq=metodolog%C3%A9ica+de+investigaci%C3%B3n+2018&hl=es&source=gbs_navlinks_s.
- Valle, J. (2014). *La importancia del contexto en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Recuperado el 2 de julio de 2019 de: <https://prezi.com/eis-omve2uqt/la-importancia-del-contexto-en-los-procesos-de-ensenanza-ap/>.
- Vigo, O.L. (2018). *Definición científica de competencia. Visión multidisciplinar*. Lambayeque, Perú: Autor Editor.
- Villaruel, V., y Bruna, D. (2017). *Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes*. Tesis de grado, Universidad del

Desarrollo. En revista formación Universitaria versión on-line, volumen 10, No. 4, La Serena, Chile. Recuperado el 1 de mayo de 2019 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008.

Villaseñor, I., y Gómez, J.A. (2014). *Investigación y documentación jurídica*. (2a. ed.). Madrid, España: Dykinson, S.L.