

La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)

Teacher reflection as a change agent in classroom practices. An experience at academic training level at the Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)

Dra. Susana Barrea Andaur ()
Universidad Católica Silva Henríquez
Chile*

(*) Autora para correspondencia:
Jefe de la Unidad de Innovación
Docente y Académica. Dirección de
Docencia, Universidad Católica
Silva Henríquez, Santiago de Chile.
Correo de contacto:
sbarrera@ucsh.cl

ACEPTADO:
22 de Enero de 2011

RECIBIDO:
30 de Noviembre de 2010

RESUMEN:

El artículo presenta una experiencia de Diplomado que tuvo como objetivo actualizar a docentes universitarios en estrategias metodológicas innovadoras de apoyo al currículo orientado a competencias. En el proceso se combinaron elementos teóricos, prácticas en aula y reflexiones compartidas en jornadas. El curso finalizó con memorias individuales reflexivas que se sistematizaron identificándose los aprendizajes más llamativos. La aplicación de métodos innovadores y el uso de rúbricas en la evaluación fueron muy valorados. El mayor logro de esta experiencia ha sido el proceso reflexivo de los docentes participantes. Su apertura a mejorar su enseñanza en función del aprendizaje, aceptar sus equivocaciones y aprender de sus errores les ha permitido tomar conciencia de su desarrollo personal y profesional. El acompañamiento docente permitió a los participantes compartir entre pares temores, comenzar a asumir el cambio de paradigma y los nuevos desafíos que les depara la docencia en el contexto actual.

Palabras claves: *estrategias metodológicas, competencias, reflexión docente, rúbrica, aula virtual.*

ABSTRACT:

The article presents a Diploma course experience that aims to update university teachers on innovative methodological strategies to support the application of the competence-oriented curriculum. Throughout the process, theoretical and practical elements were combined, together with reflections shared in workshops. The course ended with reflective personal journal entries that were systematized identifying the most striking learning experiences. The innovative methods and use of rubrics in evaluation was highly valued. The most remarkable achievement of this experience has been the reflective process of the participant teachers. Their willingness to improve their teaching in terms of

learning, accept their mistakes and learn from them has allowed them to become aware of their personal and professional development. Teachers' coaching allowed the participants to share fears amongst their fellow teachers and begin assuming a paradigmatic change, in conjunction with future teaching challenges in the current context.

Key words: *methodological strategies, competence, teachers' reflection, rubric, virtualclassroom.*

1. Marco de referencia.

La docencia universitaria es una tarea compleja que demanda cada día renovadas herramientas conceptuales y metodológicas para llevarla a cabo con idoneidad y compromiso social. La experiencia que se presenta es una sistematización, fruto de la convicción y de las ganas de innovar de un grupo de docentes, que transitó por espacio de más de un año en un Diplomado sobre docencia universitaria, que combinó la teoría, la práctica y la reflexión sobre el quehacer pedagógico, a propósito de atender la aplicación de un currículo de formación orientado al desarrollo de competencias en los estudiantes.

La educación superior chilena actual se enfrenta a muchos desafíos propios de un mundo en continua transformación que impulsa a las universidades a mirarse críticamente en su interior para responder a las demandas de la sociedad de siglo XXI. Grandes avances logrados por las ciencias del comportamiento cuestionan las formas tradicionales de enseñar y aprender. Morín (1999), alude a la necesidad de una reforma del pensamiento en contraposición a la fragmentación disciplinar y abordaje a los problemas, siendo que la solución a los mismos pasa por miradas y comprensiones, transversales, e interdisciplinarias. Es preciso que, a tiempo de producir nuevos conocimientos, se cuente con el apoyo de una educación que ayude a organizarlos, contextualizarlos para satisfacer necesidades de las personas en las dimensiones del saber para la vida, mejorar su calidad de vida y bienestar social (Delors, 1996).

Desde la década de los noventa, Chile ha llevado a cabo reformas sociales a favor del mejoramiento de las condiciones de vida de la población, siendo una de ellas las intervenciones en los sistemas educativos.

Una de las experiencias pioneras en materia de transformación curricular docente fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) en el que participaron 17 universidades formadoras de profesores, logrando cambios en sus programas, metodologías y sistemas de prácticas profesionales (Ávalos, 2002). Cada vez la educación terciaria adquiere mayor

dinamismo para responder a las demandas de la sociedad, siendo preciso la profundización en investigaciones, la producción de innovaciones y conocimientos aplicados, la movilidad académica y laboral de estudiantes y docentes, la vinculación con los empleadores, la cooperación interuniversitaria, la formulación de competencias en los programas de formación y la innovación curricular centrada en el aprendizaje del estudiante (Núñez, 2007).

Los acuerdos de Bolonia en 1999 y la experiencia de Tuning en América Latina (Baneitore, Esquetini, González, Siufi & Wagennar, 2007) sirven de referentes importantes para tomar decisiones y plantear acciones conducentes al fomento de la calidad de la educación superior. Las universidades inician procesos de ajustes en sus programas académicos y mecanismos de gestión, siendo la Universidad de Talca pionera en diseñar y adoptar un enfoque formativo por competencias (Hawes & Corvalán, 2005).

La promulgación de la Ley 20.129 (2006) de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que regula la institucionalidad y otras disposiciones técnicas sobre la conversión de horas pedagógicas en créditos y la gestión del tiempo del estudiante en el manejo autónomo de su aprendizaje (CRUCH, 2007), van consolidando en el país una cultura de la responsabilidad social compartida entre el Estado y las universidades.

Una de las políticas públicas más relevantes en la educación superior chilena ha sido la creación del Fondo de Innovación Académica como impulsor de la formación avanzada de capital humano, la renovación curricular por competencias y las innovaciones académicas. Si bien se observan avances relativos en la renovación curricular de los programas de la formación de pregrado, junto con la introducción de innovaciones metodológicas, incluyendo el uso de tecnologías de la información y la comunicación para la mejora de las prácticas en el aula, al personal académico le faltan conocimientos y un mayor compromiso para superar el uso predominante de métodos tradicionales y vencer su reticencia a las tecnologías (OCDE, 2009, pp. 192-196).

La necesidad de relevar la participación de los académicos en estos procesos ha llevado a las universidades a crear unidades de innovación docente para institucionalizar y formalizar acciones de perfeccionamiento, reflexionar sobre las prácticas de aula, abrir líneas de experiencias diversas sobre la nueva formulación curricular (PUC, 2005), e introducir la aplicación de recursos tecnológicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mineduc, 2007).

La gradualidad con que se aplican estos procesos no es privativa de la educación superior chilena. En otros escenarios la innovación en educación superior es concebida como una capacidad para responder en un entorno cambiante, ejecutando buenas prácticas con las personas como impulsoras creativas que operan el proceso de transformación acorde a sus planes estratégicos institucionales (Villa, Escotet & Goñi, 2007). La resistencia a la innovación, en opinión de directivos de universidades españolas, se expresa en el esfuerzo y tiempo extra que les demanda, la sensación de inseguridad y la invisibilidad de las innovaciones, el trabajo individualizado característico de los docentes, e insuficiente formación de éstos para afrontar los cambios, entre otros motivos (pp. 433 y 434).

Los factores señalados no están lejos de aquellos analizados por Fullan (2002) en diferentes experiencias de reformas educacionales llevadas a cabo en Inglaterra, USA, Canadá, Japón y China. Senge (1990, citado en Fullan, 2002, p. 52) en referencia al enfoque que adopta una institución frente al cambio, señala que, en contraposición al de corte tradicional "...las organizaciones que aprenden, invierten en la mejora de la calidad de pensamiento, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje en equipo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes de las cuestiones complejas". También Fullan (2002) destaca:

La importancia de conformar comunidades de aprendizajes y climas de apoyo a los docentes, arriesgarse a situaciones nuevas, así como también saber superar las tensiones que generan los cambios en las instituciones educativas, ya que el éxito o el fracaso de las

experiencias nuevas, son mejor asumidos por el colectivo que por las personas en forma individual (pp. 79 y 137).

De un tiempo a esta parte, las instituciones de educación superior chilenas han recibido la influencia del modelo curricular por competencia de diversas universidades entre ellas las españolas (Villa & Poblete, 2007), y han recogido los resultados de investigaciones sobre el tema como la realizada por De Miguel (2006) sobre opiniones de académicos expertos en innovación sobre sus modalidades, estrategias de enseñanza y evaluación, centradas en satisfacer necesidades de aprendizaje significativo en los estudiantes. En el mismo sentido, existen diversos aportes complementarios referidos al cambio de paradigma metodológico al que se enfrentan los docentes universitarios (De Miguel, 2005), y guías prácticas que se refieren a métodos activos como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, así como también sobre el empleo de técnicas de evaluación afines aplicadas al modelo por competencias (Álvarez & Villardón, 2006; López, 2005).

2. Modelo formativo.

En este contexto, el Modelo de Formación de la UCSH, en sintonía con la dinámica del contexto nacional e internacional sienta bases filosóficas y conceptuales referidas a los ejes orientadores, los perfiles de formación de académicos y estudiantes, la organización curricular de los programas de pregrado y las funciones de las unidades de apoyo a la gestión institucional.

En su consecución, en el marco del nuevo currículo define las competencias como:

Conjunto de destrezas, habilidades, conocimiento y actitudes requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas dentro de un contexto profesional, es decir, la competencia corresponde a la integración de los diversos saberes que deben ser movilizados para el desempeño del profesional (UCSH, 2006, p. 3).

Las mejoras y ajustes a los programas académicos se van dando en la medida que los departamentos académicos van apropiando las nuevas orientaciones y adoptando un cambio en el lenguaje, involucrando a los docentes formadores. El desafío comporta la aplicación del nuevo currículo en la clase, empleando estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes. Surgen preguntas sobre qué tan dispuestos y preparados están los docentes y los estudiantes para trabajar en una orientación por competencias, cuáles son las condiciones institucionales para tal efecto y los mecanismos de gestión para dicho cometido.

Siendo así, la implementación de los nuevos programas en el aula, mediado por el docente, no puede ir más rápido que el avance en el rediseño curricular de los Programas de Formación. De ese modo, la discusión sobre la forma de bajar el currículo orientado a competencias al aula comienza a instalarse en las diferentes instancias de gestión académica de la UCSH. El rediseño de la docencia surge como una necesidad y consecuencia de lo anterior.

Una anticipación de sentido a los nuevos desafíos, fue la experiencia del PFFID en la que la UCSH participó, aportando valiosos materiales editados de apoyo a docencia universitaria (Pezoa y Labra, 2000), con la finalidad de introducir estrategias innovadoras el proceso de enseñanza y aprendizaje y girar al paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante.

En la misma línea las institucionales salesianas de educación superior a nivel internacional ejecutaron un diplomado para académicos con el objetivo de desarrollar habilidades en estrategias metodológicas para la creación de ambientes de aprendizaje cooperativo con uso de tecnologías (Direzione Generale Opere Don Bosco, 2003).

El concepto de rediseño de la docencia se empieza a instalar. Es posible que con el tiempo, al igual que aconteció con las competencias, la definición se resignifique, pero de momento se la entiende como:

La sistemática innovación curricular que impulsan en la función académica las Unidades Académicas de la UCSH que llevan los diversos programas de formación, a efecto de promover un desempeño docente centrado en los estudiantes para que alcancen niveles de logros de competencias genéricas y profesionales satisfactorios, a través de procesos pedagógicos que aseguren calidad, promuevan la identidad institucional y la responsabilidad por los resultados (Barrera, 2007, p.13).

3. Una experiencia de perfeccionamiento docente.

El Modelo de Formación de la UCSH señala que para viabilizar la propuesta formativa se requiere de académicos con competencias profesionales, capaces de investigar, ejercer la docencia con sensibilidad, apertura y acogida al mundo juvenil, y con actitud de compromiso por la solidaridad y la justicia. Bajo esas características los docentes formadores son los mediadores del Modelo, y su accionar es determinante para la consecución del proyecto educativo institucional.

Con la finalidad de fortalecer dicho perfil y acompañar a los docentes en la aplicación del currículo renovado, que demanda transformaciones en sus prácticas de aula, en nuevas formas de enseñar y evaluar los aprendizajes, la UCSH, a través de la Unidad de Innovación Docente, dependiente de la Dirección de Docencia, propició un curso de Diplomado denominado “Estrategias de enseñanza innovadora y evaluación de competencias en educación superior”, en el que participaron 14 académicos, dependientes de siete programas de formación; su objetivo fue:

Contribuir a la actualización y al fortalecimiento de la práctica docente, potenciando renovadas bases conceptuales e instrumentos técnico-pedagógicos enmarcados en el perfil del académico del Modelo de Formación que plantea un diseño curricular orientado a competencias con inspiración salesiana (UCSH, 2008, p. 1).

Los rasgos del perfil del académico que fueron foco del curso, destacan de manera particular el mejoramiento de la programación y ejecución de las actividades curriculares, dentro de las cuales se consignan estrategias metodológicas y de evaluación del aprendizaje, en consonancia con el paradigma de la formación por competencias. Una diferencia del curso respecto de cualquier otro tradicional de perfeccionamiento docente, estuvo marcada por el ejercicio reflexivo sobre su quehacer pedagógico y su apertura a la experimentación de nuevas herramientas de trabajo, tales como la incursión en el uso de recursos tecnológicos dados por la plataforma virtual, en formato Moodle para lo cual la UCSH cuenta con una capacidad instalada y funcionando.

4. Aspectos metodológicos.

La actividad estuvo bajo una coordinación docente y tres docentes formadores, de los cuales dos fueron externos a la UCSH y un extranjero, todos con experticias y habilidades complementarias en pro del desarrollo de las temáticas modulares del curso.

Se desarrollaron cuatro Módulos que tuvieron como núcleo articulador la Programación de la Actividad Curricular que hace el docente al asumir un determinado curso o *“materia”*. Dicha Programación se desprende del Programa de carrera y en ella el docente proyecta la clase del semestre, identificando competencias, aprendizajes esperados, temáticas, estrategias metodológicas y criterios de evaluación, además de la consignación de aspectos referidos a la gestión académica, tales como el número de créditos, número de horas, tipo de Plan y otros.

Los Módulos desarrollados fueron:

1. Introducción a las competencias, su importancia en la formación profesional, nuevos desafíos y enfoques sobre la calidad de la docencia universitaria, la experiencia Europea, protagonismo del docente en el cambio y la innovación y factores asociados a sus prácticas.
2. Estrategias de innovación docente, referidas a los fundamentos sobre la enseñanza y aprendizaje por competencias, aplicación de modalidades de organización y métodos de enseñanza: aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje por proyectos, y otros como uso de portafolio, estudio de casos y aprendizaje cooperativo.
3. Evaluación de competencias, sus bases conceptuales, su operacionalización en aprendizajes esperados, con un análisis previo del perfil de egreso por carrera a la luz de las dimensiones del conocer, hacer y ser y convivir; construcción de niveles de logros y diseño de rúbricas.
4. Manejo y uso de recursos tecnológicos, particularmente referido a la plataforma virtual en formato Moodle, que combina recursos y actividades que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus ventajas y limitaciones.

El Diplomado tuvo cuatro momentos:

1. La parte presencial en dos etapas de 35 horas cada una con exposiciones, discusiones, e interacciones grupales y ejercicios prácticos.
2. Las prácticas durante dos semestres por 70 horas cada vez, en las que los docentes pusieron en práctica los aprendizajes y también fueron acompañados por la docente coordinadora y una docente especialista en recursos tecnológicos.
3. Las jornadas de acompañamiento docente, en cuatro grupos que hicieron un total 16 horas, espacio para el intercambio de experiencias en curso, reflexión sobre aciertos y desaciertos, con retroalimentación de los docentes que facilitaron los módulos.

4. La producción de un informe tipo *Memoria Reflexiva* por parte de cada docente participante sobre la experiencia vivida, en base a una Guía.

En cada momento del curso se realizaron evaluaciones para valorar, además de los aspectos organizativos y de la facilitación docentes, la pertinencia de las temáticas, su aplicabilidad a la práctica docente, dificultades y compromisos.

Durante los tiempos lectivos los docentes ensayaron los aprendizajes del curso con sus estudiantes, lapso en que participaron en jornadas reflexivas para compartir sus experiencias y opiniones sobre la aplicación de las nuevas herramientas metodológicas en el aula. La mejor expresión de este proceso de aprendizaje fue la *Memoria Reflexiva* que cada cual hizo al concluir el Diplomado.

En base a una pauta dada, los docentes escribieron sus aprendizajes, personales la experiencia vivida en el aula, aciertos y desaciertos, la introducción de nuevas estrategias de evaluación de las competencias atingentes a su actividad curricular y el planteamiento de nuevos desafíos.

La extensión de los textos de dichas *Memorias* fluctuaron entre cinco y 16 páginas que fueron evaluadas por los docentes externos en base a una rúbrica previamente acordada.

Posteriormente, se hizo un análisis de contenido de los testimonios, a la luz de las temáticas modulares del Diplomado, se seleccionaron y organizaron segmentos que representaban sus pensamientos, sentimientos, temores, aciertos y desaciertos, en el contexto de sus experiencias prácticas (Rodríguez, Gil & García, 1996). Luego varios testimonios similares se agruparon en momentos interpretativos, resultado de la recurrencia y significatividad cualitativa de las experiencias de aprendizaje del docente en su práctica en aula, los cuales se presentan en el punto siguiente.

5. Principales hallazgos.

5.1 La reflexión docente.

El discurso por competencias conlleva al docente, sin lugar a dudas, a un cambio ineludible en la forma de planificar y desarrollar la clase, por tanto en un cambio de actitud frente al estudiante; “la vorágine de conocimientos” que se produce en el mundo actual, interpela a los docentes y los mueve a crear nuevas formas de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Descubren la importancia de proporcionarle a los estudiantes conocimientos de base, junto con herramientas que les permitan seguir buscando información para que las transformen en saberes útiles.

Los docentes sienten que las nuevas exigencias les demandan una mayor relación interdisciplinar y una coordinación entre pares, con “espacios más amplios para la reflexión”, para compartir, tomar decisiones e irradiar a más docentes la transformación que están viviendo en sus nuevas prácticas, porque les ayuda a perfeccionarse y trabajar en una misma dirección.

Los cuestionamientos y disociaciones entre la teoría y la práctica invitan también a los docentes a una mediación que facilite la construcción de aprendizajes, llevando a profundidad el potencial de los estudiantes para obtener buenos logros, tanto en su desarrollo personal como en el disciplinar, superando de este modo “la inercia de mis años de servicio” como diría un docente que habla por sus propias actitudes.

En general, los docentes perciben las nuevas exigencias que les depara la universidad y la necesidad de trabajar en coordinación, pero la discusión de fondo sobre la aplicación de un modelo por competencias sigue siendo un tema pendiente.

5. 2. Nuevas estrategias metodológicas en aula.

Las reflexiones de los docentes participantes de la experiencia del Diplomado expresan de distinto modo sus percepciones y sentimientos frente al proceso vivido no exento de miedos, contratiempos y dudas. Si bien sus preocupaciones han estado orientadas a desarrollar la clase probando nuevas metodologías de enseñanza, se observa que la perspectiva de favorecer el aprendizaje del estudiante siempre está activa en el horizonte de su quehacer. Se mantienen atentos a sus actitudes, a las respuestas que da, a cómo piensa, cómo se expresa, como si fuera un ejercicio mayéutico que reverbera en su conciencia, que le nutre de nuevas pistas y lo alienta para continuar desarrollando su trabajo, o tomando nuevas decisiones para enmendar.

Los testimonios de los docentes abundan en expresiones diversas, por ejemplo, cuando siente que una actividad es acogida dice “tuve buena recepción”, pero cuando le resulta lo contrario inmediatamente toma acciones correctivas y “retroalimenta sugiriendo...” cursos de acción al estudiante. Asimismo, con esa misma sensibilidad identifica “la mayor dificultad” o “lo más dificultoso”, desarrollando consigo mismo un diálogo silencioso, personal, de alta motivación para continuar diciendo, por ejemplo, “necesito mejorar”, donde la clase es la fuente inspiradora para mejorar su enseñanza.

El docente también al enfrentarse a nuevos modos de desarrollar su clase se plantea la importancia de establecer coordinaciones con sus pares. Observa que es necesaria una articulación entre pares de un mismo Programa de formación para lograr un efecto en el perfil de egreso definido por competencias. Poco a poco comprende la relación estrecha entre estrategias de enseñanza y, consecuentemente formas de evaluar con instrumentos “más auténticos”. Pareciera que por momentos se siente trabajando en una isla, dudando que su aporte es una contribución a la formación de sus estudiantes; reclama mayor involucramiento de sus colegas para la “creación de consensos”, es decir, pequeñas redes de ayuda, alianzas, sintonías y afinidades metodológicas.

El Aprendizaje Basado en Problemas es valorado positivamente por los docentes, porque estiman que motiva y favorece el pensamiento analítico y crítico de los estudiantes para la búsqueda de soluciones, calificándolo como una “muy buena práctica formativa”, no exenta de dificultades. Otros docentes consideran que con esta estrategia el estudiante no responde, ya que se vuelve pasivo y lento en aprender, porque espera que el docente le induzca o le dé la solución, conducta arraigada al sistema tradicional.

Otra estrategia a la que se refieren los docentes en sus *Memorias Reflexivas* es el Aprendizaje Cooperativo, consideran que “aporta mejoras en el aprendizaje”, siendo por excelencia un medio para desarrollar habilidades sociales e interpersonales en los estudiantes. También fue objeto de comparaciones respecto de lo que significa Trabajar en Grupo que no es lo mismo.

Al respecto, los testimonios indican una variedad de expresiones de los docentes para referirse a lo mismo. Señalan que en el Trabajo Grupal -llamado también Trabajo en Grupo o Trabajo de Grupo- los estudiantes obtienen mejores notas, no así en el trabajo individual. Sobre la base de su experiencia, un docente dice que un estudiante que es incapaz de aprender autónomamente, también tiene bajo desempeño en el Trabajo en Grupo, pero reconoce que “no se cuenta con evidencias de ello”, lo cual es una invitación franca para continuar explorando en esa dirección.

Otros docentes estiman que algunos estudiantes tienen aprehensiones para Trabajar en Grupo, porque unos descansan en el esfuerzo de otros, sin valorar las ventajas que tiene para el desarrollo de complejas y combinadas habilidades, además que cada cual pone a prueba su capacidad de autorregulación y autonomía, por eso prefieren que los docentes desarrollen clases frontales “donde el profesor es el que sabe y el ‘alumno’ el que es iluminado por este profesor poseedor del conocimiento”.

5.3. Una evaluación en movimiento.

Durante el tiempo de práctica de los aprendizajes adquiridos en el Diplomado la evaluación de las competencias declaradas en los Programas de Formación y en la Programaciones de las Actividades Curriculares significó una constante experimentación.

Más allá de la evaluación vista como rendimiento expresado en la nota que continúa en algunos casos anclada en las prácticas tradicionales, los docentes participantes en el curso comenzaron a resignificar su connotación y se refieren a la evaluación como un “desafío intelectual”, o “apreciación en movimiento” o valoración de “progresos”.

Los testimonios analizados reportan que los docentes hablan con mucha familiaridad sobre “criterios de evaluación”, “niveles”, construcción de valoraciones, de “participación” de actores implicados, todos conceptos aplicados a las modalidades de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, con un destacado protagonismo de los estudiantes en las dos últimas que perciben el avance académico desde “miradas diferentes del proceso de aprendizaje”.

Como responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje el docente tiene claro y cautela en todo momento las evidencias que dan cuenta del aprendizaje, independientemente de la variedad de modalidades que use para evaluar, es decir necesita “apoyarse en la mayor variedad de evidencias que sea posible”.

Tal vez la expresión que más representa esta buena práctica es “la impronta de dinamicidad que le imprime a la óptica de evaluación de competencias...”. Siendo así, quien se atreva a evaluar competencias sabe que se enfrenta a una nueva connotación cualitativa que llevada al aula implica moverse por caminos todavía inexplorados, depositar confianzas y enseñar al estudiante a autoregularse.

No obstante, ante tanta apertura, hay docentes que se mueven con cautela “cuidando de no caer en excesos”, para lo cual es importante determinar una “buena declaración de las reglas del juego”, toda vez que al introducir “evaluaciones participativas” se delega y comparte poder con los estudiantes, sin medir el alcance y las limitaciones que tiene la autoevaluación para ser válida.

Sin embargo, lo esencial de la evaluación centrada en el estudiante y al servicio de sus aprendizajes es que cuando participa “observa y registra un momento específico de su proceso y en un determinado estado de progresión”, es decir, “construye una apreciación respecto de su propio proceso de aprendizaje [y] le es posible observarse a sí mismo”, y eso es bueno para tomar control sobre su potencial y avanzar a mayores desafíos.

La autoevaluación es motivo de una reflexión profunda por parte de uno de los docentes participantes en el Diplomado. La pregunta más representativa que se hace frente al estudiante es “¿cómo lograr que entienda que no es una calificación la que debe buscar, sino su propio progreso?”.

En vista de que su práctica de la autoevaluación fue poco convincente, dice: “Tengo claro que la autoevaluación apunta al mejoramiento continuo”, pero los estudiantes tienden a considerarla una oportunidad para “abultar la nota” distorsionando su finalidad. La reflexión del docente le lleva a autocriticarse por su desconocimiento de esta modalidad, porque dice que “la literatura es poco generosa” en el tema; sin embargo, se alienta a sí mismo a seguir en esa dirección diciendo: “no sólo debo saber más [...] sino que además necesito mayor claridad para poder plantearla de manera didáctica”.

Finalmente, luego de estar dispuesto a vencer sus “malas experiencias”, atribuidas posiblemente a “prácticas mal planteadas o mal entendidas”, en el horizonte de su quehacer pedagógico, el docente en cuestión tiene muy claro que el aula lo desafía a “profundizar los espacios colaborativos estudiante/profesor” si desea alcanzar mayores niveles de logro en los aprendizajes.

5.4. Niveles de logros y construcción de rúbricas.

Por los abundantes testimonios la elaboración de rúbricas para evaluar competencias fue una de las acciones que les demandó creatividad y bastante tiempo a los docentes. Esta práctica los desmarcó de la tradicional forma de calificar en base a nota, aunque después de haber transitado por la ruta de los niveles de logros y los criterios de calidad, debieron hacer traducciones a escala numérica para cumplir con las disposiciones administrativas.

Los docentes, en general, expresan opiniones mayoritariamente favorables a su uso, no obstante, de manera combinada señalan que la experiencia ha sido desarrollada con dificultades de diversa índole, en este sentido, sus testimonios se entremezclan en ambos sentidos. Por lo mismo, para facilitar el análisis y la interpretación de los relatos escritos, la información de las prácticas de las rúbricas se divide en dos bloques: el primero, que alude a su utilidad pedagógica y, el segundo, a las dificultades en su diseño y aplicación.

Los docentes abundan en señalar las ventajas que tiene el uso de las rúbricas, las más frecuentes señalan que facilitan una relación entre las competencias de los perfiles intermedios, de egreso y los aprendizajes esperados, además le da rigurosidad a la evaluación estableciendo indicadores y niveles de logro de los estudiantes, visibilizando y dándole “viabilidad al discurso evaluativo” de las competencias.

En función de los estudiantes, los docentes consideran que las rúbricas facilitan la retroalimentación, permiten “consolidar el aprendizaje antes de avanzar” y logran que ellos experimenten “aprendizajes metacognitivos”, es decir, toman conciencia sobre cómo aprenden y cuánto les falta. Por otra parte, más allá de estas reconocidas ventajas, la falta de tiempo para su elaboración y aplicación individualizada son limitaciones ineludibles en la labor formativa. Reconocen que han ido perfeccionándolas, pero necesitan conocer más sobre esta técnica, diciendo, por ejemplo, “necesito fortalecer y practicar más”, “falta experticia”. Al respecto, un docente en particular, en palabras sencillas dice:

Creo, que al igual que cualquier estudiante, en todos los aspectos que he desarrollado, durante mis clases, han estado presentes los errores, pero definitivamente si miro hacia atrás, veo que tengo avances significativos, los que se reflejan de manera más clara en la elaboración de rúbricas (Testimonio docente).

En suma, las prácticas evaluativas con uso de rúbricas han estado matizadas de ensayos y errores reconocidos por los docentes que no se desalientan, mucho menos se inmovilizan para continuar desafiando la evaluación de competencias mediante esta metodología que determina el desarrollo de los aprendizajes a través de niveles de logros, donde reconocen que las rúbricas son una novedad.

5.5 Uso del Campus Virtual, beneficios y limitaciones.

De manera similar a las expresiones dadas por los docentes respecto del trabajo con rúbricas, en referencia al uso del Campus Virtual, denominado también aula virtual, los testimonios están matizados de prácticas buenas con y sin dificultades.

Todos los participantes del Diplomado fueron capacitados en el manejo de la plataforma de software libre en formato *Moodle*. Sin embargo, algunos la aplicaron en forma continuada, otros de manera parcial y pocos se desalentaron.

Una de las ventajas destacadas por los docentes es la facilidad que se le brinda al estudiante para bajar textos y acceder a materiales ilustrados y atractivos; por otra parte, aquellos que están en práctica profesional y que concurren poco a la Universidad, mantienen el nexo con el docente quien hace un “monitoreo de las horas de trabajo autónomo”.

Sin embargo, la preparación del aula y su seguimiento insume tiempos no previstos en la carga horaria académica, a esto se agrega el desarrollo de

actividades tales como el foro o el chat incorporados como actividades en el aula. Quienes usaron aula virtual vieron con sorpresa que los estudiantes son reacios a usar este instrumento tecnológico con finalidad educativa, ellos “no creen en el paradigma de la formación *b-learning*”; a pesar de usar variadas tecnologías, pareciera que privilegian su uso lúdico, social y espontáneo, por encima del uso aplicado al aprendizaje formal y de apoyo a la presencialidad del aula.

Una de las experiencias narradas indica que el docente se propuso hacer lecturas guiadas, subidas al campus para luego producir en clases la discusión de los textos, pero constató que el estudiante tiende a leer poco o no lee, e inclusive, a veces, no entra al aula virtual. Similar ocurre cuando el docente quiere usar la interactividad con el chat o el foro para discutir lecturas dadas o debatir sobre un tema, todo indica al parecer, que esto no es lo que quiere el estudiante con el uso de los recursos tecnológicos. Este es un tema que amerita investigación.

Por estas razones, en varios de los testimonios, los docentes declaran que el uso del Campus se transforma en una experiencia “agotadora”, sin desconocer que se trata de una herramienta actualizada de innovación metodológica, pero dicen textualmente que no logran sintonía entre “nuestra capacidad real de tiempo” con la motivación de los estudiantes.

En menor medida hubo docentes que opinaron que no supieron usar el Campus Virtual por no seguir el protocolo de pasos enseñados en las capacitaciones personalizadas recibidas por docentes especializados; no obstante, tienen disposición para usarlo en un futuro próximo.

6. Consideraciones finales.

Luego de estos relatos de las prácticas de los docentes alentados por su deseo de cambiar, se desprenden algunas lecciones que bien pueden constituirse en proposiciones y sugerencias de buenas prácticas para otros colegas: sin embargo, como complejo es el arte de enseñar, también las prácticas están determinadas por el complejo factor humano que las relativiza. Por la misma razón que una clase nunca es igual a otra y, porque cada una las personas es diferente y los contextos varían

6.1 Aprender de la enseñanza.

Las buenas prácticas del docente universitario son fruto de la reflexión por su *praxis* diaria en el aula con sus estudiantes, en un diálogo silencioso que no siempre comparte, sobre todo cuando sabe que comete errores que no está dispuesto a mostrar, porque en la cultura académica se le considera infalible. Sin embargo, a diario confronta sus certezas y sus dudas, entre seguir la rutina y transgredirla, entre quedarse con un conocimiento adquirido y buscar nuevas fuentes proveedoras. Lo más posible es que se guarde sus dudas y mantenga por más tiempo los mismos conocimientos, porque el sistema o la institución camina más lenta que sus deseos y las circunstancias del entorno están dadas para que eso ocurra y no lo contrario.

Las buenas prácticas son dinámicas, no son modelos únicos, repetibles, ya que dependen del estilo pedagógico del docente, de las características de sus estudiantes y las condiciones del contexto social y cultural en que se sitúa el momento educativo.

La vigilancia y toma de conciencia del docente sobre sus actos le despierta la sensibilidad y lo torna autocrítico frente a sus errores. Aprende de ellos cuando observa que el estudiante no aprende, de este modo crece en humildad al reconocerlo y gana en sabiduría. De este modo el estudiante y su aprendizaje son para él un fin y un medio al mismo tiempo para perfeccionar su práctica.

La reflexión que hace el docente sobre la práctica le ayuda a movilizar sus redes semánticas, se hace preguntas frente a los problemas y escollos con los que se encuentra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se cuestiona, se plantea hipótesis que se vuelven nuevas acciones que recorren de nuevo la clase en calidad de experimentaciones, hasta ver los resultados o simplemente dejarlas como son y volver a empezar.

El docente, al ponerse en situación de enseñante que aprende, que reconoce sus equivocaciones, tiene el impulso y potencial necesario para dar el salto cualitativo hacia la transformación de su práctica docente.

Tal vez lo más difícil para él es compartir sus dudas, y equivocaciones con sus pares, ya que pueden ser consideradas como debilidades o insuficiencias profesionales que pueden resquebrajar su idoneidad y mellar su orgullo. Por otra parte, la falta de tiempo se transforma en excusa para continuar trabajando en solitario y ser autoreferente de su propia perfección.

A esto se suman las condiciones contractuales, la disposición de los ambientes, el acceso a materiales y fuentes nuevas de conocimientos y la loca carrera por completar jornadas en más de un centro de trabajo. Entonces son limitadas las posibilidades que tiene para darle un impulso de mayor aliento a sus inquietudes y deseos de cambiar sus prácticas.

No cabe duda que en la práctica docente hay compromiso ético para lograr que todos los estudiantes alcancen el máximo desarrollo de su potencial de aprendizaje. En ese momento el docente se cuestiona la democracia en el salón de clases, especialmente cuando evalúa y hace participar a sus estudiantes, le cuesta practicarla, porque teme delegar poder, pero sabe que es necesario practicarla para que también el estudiante valore su propio progreso y haga democracia donde sea que trabaje.

En la práctica de aula el docente hace investigación intuitiva, pero le falta motivación para seguir un proceso de rigor, estructurar una metodología, escribir sus experiencias en un diario para leer y ordenar sus apuntes; tampoco nadie lo

presiona para hacerlo, por lo que a menudo pierde oportunidades para reflexionar y producir nuevas comprensiones de su quehacer que pueden aportar a un nuevo saber pedagógico.

La capacidad autoevaluativa del docente universitario si bien contribuye a su madurez profesional necesita de espacios de intercambio y deliberación con pares para plantearse los problemas comunes que confrontan, tomar confianza y discutir sobre la enseñanza y el aprendizaje, la pertinencia social del currículo y mirarse desde la interdisciplinariedad.

Los temores del docente al cambio también se reflejan en sus prácticas. Saltar al abismo de lo desconocido, por ejemplo, pasar de una enseñanza por objetivos a una por competencias le hace ver un cañadón de oscuridad y tiende a aferrarse a sus certezas antes que transitar por el empedrado de incertidumbres que mueven su andamiaje formativo.

Sin embargo, pese a todo lo señalado a modo de reflexión sobre las reflexiones de los docentes, siempre habrá grupos de docentes impulsores, transgresores, e insatisfechos que se atreven a romper rutinas, que son diferentes, y se las juegan por enfocar de manera creativa su trabajo docente.

Basta con un grupo de estudiantes, unas cuantas semillas con las condiciones básicas de potencial fecundo, el aula cual almácigo y el docente cual jardinero para formar entre todos un vergel de profusas raíces y prometedores frutos.

Suena a poesía, pero se alude al poder que tienen las personas para cambiar a sí misma y a otras; modificar e irradiar en su entorno, transformándose en un efecto demostrativo de testimonio real. Y cuando eso se repite entre más personas, se desencadena una fuerza incontenible que empuja hacia delante y contagia el cambio de actitudes que predispone al cambio educativo.

La experiencia vivida por los docentes a los que se ha hecho referencia en este documento se constituye en ese efecto demostrativo y, la Universidad, en el gran almácigo, donde se tensan condiciones humanas, profesionales y

materiales para llevar a cabo una formación de profesionales con mejores docentes, docentes que hagan buenas prácticas y aprendan de sus errores al momento de enseñar.

6.2. La reflexión docente dinamizadora del cambio.

En la Figura 1 se representa el instrumento didáctico denominado Programación de la Actividad Curricular y su expresión en el aula donde el docente participante del Diplomado ha vertido las habilidades adquiridas, con el propósito de desarrollar los aprendizajes esperados que derivan de las competencias.

Las “*Memorias Reflexivas*” analizadas, destacan que en la interacción que hace el docente con sus estudiantes, se han experimentado diversas herramientas metodológicas que han derivado en cuestionamientos a las prácticas y adopción de nuevas formas de relacionarse con sus estudiantes. Esta experiencia es una invitación al docente para renovar sus convicciones y dogmas, porque le facilita el paso de un pensamiento pedagógico, basado en la tradición y el sentido común, a un pensamiento propio de la profesión (Imbernón, 1998).

Elliott (2000) postula que la actuación del docente se constituye en una verdadera investigación dentro del aula, aun de manera poco sistemática. La racionalidad que pesa sobre sus actos, el significado y la valoración que le atribuye a los elementos innovadores introducidos en su clase y las decisiones que va tomando en su aplicación, van llevando su pensamiento hacia la construcción de nuevos saberes prácticos, que no siempre son registrados de manera sistemática.

En este proceso de aprendizaje el docente, conforme los aportes de Schön (2002) sobre la práctica reflexiva, teoría y práctica son indisoluble, proporcionándole al quehacer del aula una base epistemológica para la construcción de saber pedagógico, que marca diferencias con las tradicionales formas de seguir haciendo lo mismo, en forma mecánica.

Hacer de la clase un espacio de reflexiones conscientes, continuas y sistemáticas ha generado la teoría de la investigación-acción que implica identificar el estado de situación de un problema pedagógico seguido de una intervención de mejora de la enseñanza con probados efectos en el aprendizaje de los estudiantes y, doblemente, en la mejora de las prácticas pedagógicas, porque los docentes aprenden de su enseñanza (Stenhouse, 1998, Carr y Kemmis, 1988). La potencialidad de ese cambio es favorecida por las demandas activas que tienen los docentes para emprender acciones de desarrollo profesional, que satisfacen sus necesidades e intereses.

También la Figura 1 destaca la importancia de la **formación continua** o perfeccionamiento del docente universitario como desencadenante de un **proceso reflexivo entre pares** que lo lleva a **experimentar** y **romper rutinas** en el aula, aplicando nuevas herramientas metodológicas que no siempre le dan certezas de su efectividad, y que lo exponen a **errar**, sabiendo que como él otros colegas también lo hacen.

De manera complementaria a lo anterior, la confianza que adquiere el docente en este tipo de experiencias, al sentirse parte de un colectivo, la posibilidad de socializar su práctica, dialogar con pares y sentirse acompañado en el proceso, crearon condiciones óptimas para generar una comprensión sobre los nuevos cambios que se están instalando en las instituciones de educación superior, como es el caso de la UCSH, y fortalece una visión compartida sobre la transformación curricular dentro del nuevo paradigma.

6.3. Hacia la integración entre diseño curricular y rediseño de la docencia.

En la Figura 2 se representa una síntesis que establece relaciones entre el Modelo de Formación de la UCSH, los Programas de Formación y la Programación de la Actividad Curricular correspondiente. En esta última se expresan y operacionalizan las competencias de las cuales se responsabiliza el docente como mediador de procesos formativos. Es clave que desde la Programación hacia el aula, el docente articule la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación bajo una misma concepción curricular, de manera armónica para lograr el desarrollo de los aprendizajes esperados, que darán cuenta a su vez del logro de las competencias. Estos elementos combinados creativamente permiten la construcción del rediseño de la docencia.

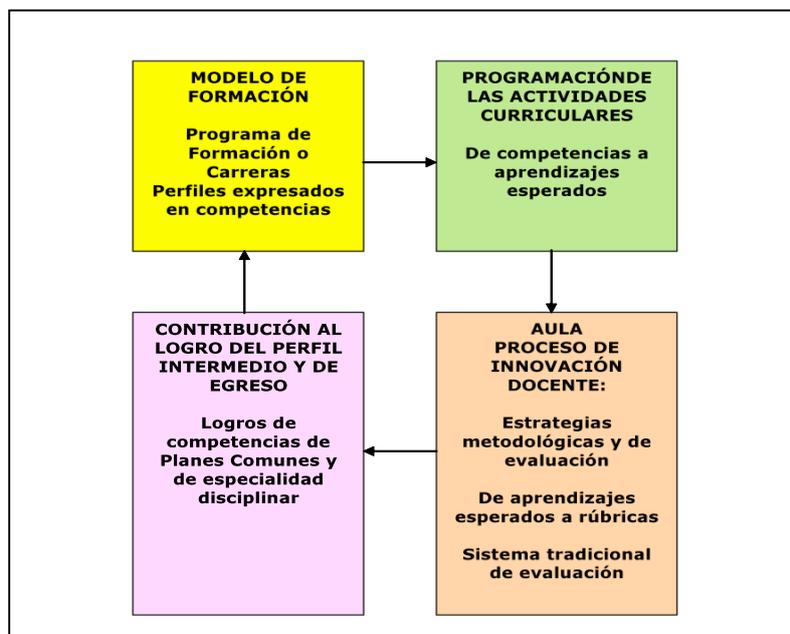


Figura 2

Modelo de Formación y su bajada al aula.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. & Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos monográficos del ICE*, Nº 12. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Baneitore, P., Esquetini, C., González, J., Siufi, G, y Wagennar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto.
- Barrera, S. (2007). *El rediseño de la docencia y su contribución al aseguramiento de la calidad de la formación profesional en la UCSH*. Documento técnico. Santiago: Dirección Académica.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso Nacional de Chile (2006, 17 de noviembre). Ley 20.129 sobre el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago de Chile. Disponible en http://www.cnachile.cl/docs/Ley_Aseg_Calidad.pdf
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2007). *Guía práctica para la instalación del SCT Chile. Sistema de créditos académicos transferibles*. Disponible en www.sct-chile.cl
- Declaración de Bolonia (1999). *Ministros Europeos de Educación Europa*. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos>

- Delors, J. (1996). *La educación : encierra un tesoro : compendio / informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005). *Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva*. Cuadernos de Integración Europea N° 2. Disponible en <http://www.cuadernosie.info>
- Direzione Generale Opere Don Bosco (2003). *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*. Rome: Istituzioni Salesiane di Educazione Superiore.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Hawes, G. & Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Proyecto Mecesus Tal101*. Talca: Universidad de Talca.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, Cevagraf.
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. España: Editorial Narcea.

- Ministerio de Educación (2007). *Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Enlaces.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Núñez, A. (2007). *Escenario de la Educación Superior en Chile, visión actual y futuro. Algunas consideraciones*. Chile: Ministerio de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo & Banco Mundial Banco Mundial (2009). Chile. *La educación superior en Chile*. Ministerio de Educación del Chile. Disponible en: http://www.ucevalpo.cl/La_Educacion_Superior_en_Chile_OCDE.pdf
- Pezoa, C. & Labra, J. (2002). *Las estrategias de aprendizaje, una respuesta en el contexto universitario*. Santiago: Impresos y Publicidad Jet.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2005). *Perspectivas de la Calidad de la Educación*. Vol. 36. Santiago de Chile: Revista Pensamiento Educativo.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: T.G. ARTE, Jubería y Cía. S. L.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Universidad Católica Silva Henríquez (2008). *Diplomado Estrategias de enseñanza innovadora y evaluación de competencias para la educación superior*. Documento de trabajo. Santiago: Dirección Académica.

Universidad Católica Silva Henríquez (2006). *Marco general para la construcción curricular*. Documento de trabajo. Santiago: Dirección Académica.

Universidad Católica Silva Henríquez (2003). *Modelo de Formación de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez*. Santiago.

Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villa, A., Escotet, M. A. & Goñi, J.J. (2007). *Modelo de Innovación de la educación superior, MIES*. Bilbao: Mensajero.