

# **INNOVACION Y BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS**

**DAMARYS ROY  
JUAN PABLO CATALAN CUETO  
VICTORIA PEÑA CALDERA  
(Coordinadores)**

**DYKINSON EBOOK**



**“INNOVACION Y BUENAS PRÁCTICAS  
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS”**

DAMARYS ROY  
JUAN PABLO CATALAN CUETO  
VICTORIA PEÑA CALDERA  
(Coordinadores)

**PRÓLOGO**  
FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO



**“INNOVACION Y BUENAS PRÁCTICAS  
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS”**

DAMARYS ROY  
JUAN PABLO CATALAN CUETO  
VICTORIA PEÑA CALDERA  
(Coordinadores)

*Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

©Copyright by los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-290-3  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4083>

*Preimpresión:*  
*New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.*

## Índice

Prólogo .....	11
---------------	----

*Frida Díaz Barriga Arceo*

Desafíos para la implementación de buenas prácticas docentes en el aula virtual: generación de vínculos para el aprendizaje significativo .....	17
---	----

*Beatriz Riquelme Estay; Victoria Peña Caldera; Juan Pablo Catalán Cueto*

Criterios de selección de textos literarios para Educación Básica: contribuciones desde la Formación Inicial Docente .....	37
--	----

*Cristina Muñoz Suárez; Estefanía Jerez Córdoba; Loreto Cantillana Armijo*

Educación no formal y su contribución en docentes en formación inicial en ciencias: explorando percepciones .....	49
---	----

*Bernardo Madariaga; Carla Olivares-Petit; María Inés Cerda; Rodrigo Sepúlveda*

Estrategias de metacognición para la comprensión de lectura: mirada teórica desde la formación inicial de Pedagogía de Educación Básica .....	61
---	----

*Ámbar Carrasco Arenas; Melissa Inzunza Fredes; Javiera Sepúlveda Gutiérrez; Loreto Cantillana Armijo*

Evaluación inicial para el desarrollo de talleres sobre controversias sociocientíficas: uso de mapas mentales .....	73
<i>Carla Olivares-Petit; Bernardo Madariaga Jara; María Inés Cerda Martínez; Mario Quintanilla Gatica</i>	
Implementación de un plan de autoestudio para fortalecer el aprendizaje en simulación clínica .....	87
<i>Pedro Leiva Álvarez; Angélica Medel San Martín; Renata Mur Navia</i>	
Implementación de la gamificación como recurso metodológico en la carrera de Psicología, asignatura Práctica Inicial régimen presencial de la Universidad de Tarapacá, sede Arica .....	99
<i>Viviana Cuevas Divas; Fernanda Gálvez Zúñiga; Camila Manríquez Fuenzalida</i>	
Motrieduca: dossier de estrategias activas en asignatura Motricidad Orofacial, Carrera de Fonoaudiología, Universidad San Sebastián, Puerto Montt. Proyecto de innovación .....	111
<i>Carolina González Espinoza; Patricia Moya Bustamante; Jeffrey Navarro Bouldres; Claudia Olivares Leiva</i>	
Contribución académica de la actividad intercarrera “Proyecto Mírame” para pacientes con cáncer de mama, en la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile .....	129
<i>Bianca Puntareli Vicencio; Marcela Uribe Campos; Francisco Castro Soto; Andrea Riquelme Gómez</i>	

Implementación de una página web con metodologías  
activo participativas para favorecer el aprendizaje  
significativo.....143

*Natalia Oliva Rodríguez; Tamara González Barrientos; Na-  
taly Paredes Orellana*

Metodología activa para docentes de postgrado de  
oncología de la Universidad de los Andes .....159

*Vanessa Torres Morales; Isidora de la Cerda Beltrán; Cristian  
Rivera Parra; Luis Marín de Amesti*

Innovación docente en la carrera de odontología de la  
Universidad de Valparaíso: Mejorando el aprendizaje de  
los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva....177

*Nadia Cartagena Tapia; Marcelo Cortez Gallardo; Matías  
Rojas Milla; Camila Silva Lobos*

Análisis de la implementación del enfoque curricular  
basado en competencias en educación superior: Aportes  
para su mejora en un entorno de aprendizaje continuo .....191

*Sandra Arellano Correa; Sergio Fuentealba Urra; Víctor  
Urrutia Díaz*

El liderazgo que ejerce el director y su incidencia en el  
desarrollo profesional docente para la formación integral  
de los y las estudiantes en dos colegios de la región del  
Maule .....203

*Valentina Nilo Martínez*



## Prólogo

El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento. Albert Einstein.

En el momento histórico que nos toca vivir la educación superior enfrenta una diversidad de retos que conducen inexorablemente a promover la innovación disruptiva de sus modelos curriculares y formativos. Ello implica el cambio de mentalidades, en la dirección de asumir el aprecio a la diversidad humana, la personalización del aprendizaje, los preceptos de la inclusión y la colaboración, así como el derecho a una educación que promueva bienestar, valores humanistas y sostenibilidad social en el marco de una cultura de la paz. Asimismo, se requiere la transformación de las prácticas socioculturales dentro y fuera de los recintos universitarios, dando mayor protagonismo al aprendizaje experiencial y situado, al diseño de ambientes educativos centrados en el aprendizaje, al pensamiento creativo y emprendedor del alumnado, al uso estratégico, ético y seguro de las tecnologías de última generación. Ante todo, a la capacidad de indagar e intervenir en escenarios sociales propios de la profesión.

Este libro, *Innovación y buenas prácticas docentes en la educación superior: Experiencias y Desafíos*, es un testimonio inspirador de cómo el esfuerzo conjunto de una comunidad universitaria comprometida con los retos mencionados puede generar cambios

significativos y sostenibles en la enseñanza y el aprendizaje, en beneficio del alumnado y de la sociedad.

Las páginas de esta obra reúnen experiencias que invitan a soñar con una educación más humana, colaborativa e inclusiva, y que nos desafían a repensar cómo enseñamos, aprendemos y evaluamos. Los temas que aquí se abordan no solo responden a los desafíos del aula contemporánea en educación superior, sino que también reflejan el enorme potencial de la innovación pedagógica para impactar la vida de las personas. En las distintas experiencias incluidas se apela a la cualidad *sentipensante* de la experiencia humana, donde ya no se plantea la escisión de pensamiento y emoción, sino que se reconoce que hay que atender el componente socioemocional presente en todo acto educativo y fomentar la motivación por aprender. Se reconoce la importancia de contextualizar todo diseño educativo y de tomar como punto de partida el conocimiento previo, las necesidades e intereses de la persona que aprende, lo que representa la máxima ausubeliana del aprendizaje significativo.

El lector o lectora encontrará que cada capítulo es una ventana abierta a las posibilidades infinitas de la innovación educativa: desde la creación de vínculos significativos en entornos virtuales e híbridos, hasta la exploración de estrategias como la gamificación, los mapas mentales, la simulación clínica, la metacognición para promover la lectura, o el uso de metodologías activas en el desarrollo de conocimiento complejo y competencias para la profesión.

Con seguridad quien lee estas líneas se preguntará por qué se habla de buenas prácticas, en qué sentido. Hay distintas maneras de conceptualizar este término, pero en primera instancia, una buena práctica educativa está presidida por la intención y concreción del aprendizaje del sujeto de la educación, y sobre todo, de aprendizaje que tenga sentido y significado para la persona. Al mismo tiempo, abona a la equidad educativa, no deja fuera a determinados colectivos ni excluye al alumnado por su condición etaria, de género o social. Logra personalizar el aprendizaje, en cuanto ofrece rutas alternativas, no caminos lineales, toma en cuenta necesidades, intereses, capacidades y las potencia.

Infunde la colaboración y el sentido de comunidad, porque el aprendizaje no ocurre en solitario y la vida misma solo es posible a través de la colaboración e interacción con los otros, sucediendo que en la educación superior debe infundir el compromiso social de la profesión.

Asimismo, una buena práctica educativa es eficiente, aprovecha de manera óptima los recursos educativos, los pone al servicio del aprendizaje, genera innovación en los procesos de gestión. Sobre todo, como bien apunta el título del libro, conduce a la innovación, que ha sido descrita sobre todo cuando es realmente disruptiva o transformadora, en la “destrucción creadora”.

En esta obra se muestra el importante papel del profesorado en el campo del diseño educativo, la relevancia que tiene la dimensión tecnológico-proyectiva enfocada en la innovación disruptiva de experiencias, entornos de enseñanza y materiales didácticos, que en conjunto abonan a una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación. Esto hace posible que sus autores y autoras incluyan interesantes evidencias de los resultados que han logrado en el aula, discutiendo el contexto de aplicación, sus alcances y límites, previendo nuevos ciclos iterativos basados en la mejora continua de sus diseños. Destaco que hay un tratamiento cuidadoso que esclarece el qué, cómo y por qué de los métodos didácticos empleados, lo que contribuye a las didácticas específicas de las distintas formaciones profesionales en que se incide en las experiencias reportadas.

El papel de los actores curriculares como sujetos activos, críticos e imaginativos está presente a lo largo de la obra. Algunos relatos discuten cómo el liderazgo de un director(a) puede influir directamente en el desarrollo profesional del profesorado y, por ende, en la formación integral de sus estudiantes. El relato de otras experiencias destaca el potencial del aprendizaje en la acción, nos trasladan a entornos no formales, donde la creatividad y la pasión por enseñar resultan tan transformadoras como otras que ocurren en los recintos universitarios, por lo que invitan a articular distintos nodos o escenarios para aprender.

También encontramos experiencias de gran valor que refrendan el impacto y efectividad del aprendizaje basado en proyectos donde se

pretende vincular las disciplinas académicas, como es el caso del Proyecto Mírame o de Motrieduca, que no solo enriquecen la formación de los estudiantes, sino que también generan impactos positivos en las comunidades que rodean a la universidad. Recordemos que uno de los mayores retos de la centuria actual es promover el saber interdisciplinar, la transversalidad y el aprendizaje situado en la comunidad.

Lo que hace único a este libro es que no solo muestra innovaciones aisladas, sino que avanza en la construcción de vasos comunicantes entre la teoría y la práctica, que como sabemos, ha sido uno de los mayores cuestionamientos en la formación universitaria en la centuria antecedente. Se intenta romper el mito de que el saber teórico se aplica jerárquicamente en la práctica, al contrario, se habla de procesos de interacción y construcción de saberes en situación, cuando se enfrenta el compromiso de resolver problemas auténticos, tomar decisiones y resolver dilemas propios de la práctica de las profesiones. Aquí se pone en valor la importancia de capacidades y herramientas del pensamiento y se recurre a estrategias de reflexión, pensamiento visual, narrativa, entre otras.

Destacan experiencias donde han resultado de gran valor el empleo de los mapas mentales, las evaluaciones iniciales y las metodologías activas, pero siempre con un propósito: fortalecer el aprendizaje significativo y conectar con las necesidades reales de los estudiantes, articulando saberes, procedimientos y valores. Más allá del debido rigor en el uso de las técnicas, estos relatos reflejan el corazón de la docencia: la pasión por transformar vidas y la intencionalidad de infundir ésta en los futuros profesionales.

Las personas que han plasmado sus saberes y prácticas en las páginas de esta obra nos recuerdan a cada momento que enseñar no es solo transmitir conocimientos; es también inspirar, acompañar y sembrar las bases para un aprendizaje que será valioso si logra sentido y significado, y que será trascendente si asumimos que aprender es para toda la vida. En diversas experiencias se transpira el valor de la docencia reflexiva, la importancia del saber sobre el conocimiento de las disciplinas que se enseñan, pero al mismo tiempo de la necesidad de

desarrollar conocimiento didáctico y psicopedagógico como profesional de la enseñanza.

Este libro puede leerse como un manual técnico o un compendio de casos de éxito, lo que en sí mismo es un aporte, pero su mayor provecho se encuentra en revisarlo en la tesitura de una conversación entre colegas que comparten entre sí y con sus lectores un objetivo común: construir una educación superior que sea relevante, inclusiva y con sentido humano. Como en toda conversación que logra promover diálogo y debate, estas experiencias comparten inspiración y desafío a lo que cada quien ha construido en su tarea docente, pero lo más relevante es que inciten a seguir transitando nuevos caminos en la docencia universitaria.

Finalmente, en medio de la vorágine cotidiana de un mundo complejo y cambiante, es emocionante descubrir cómo la educación, cuando se guía por un compromiso genuino por la educación de la persona humana y de su papel en la sociedad, y se alimenta de principios de colaboración y compromiso, se convierte en un motor que impulsa el cambio tanto dentro como fuera del aula. Me recuerda la parábola del niño que recorre la playa devolviendo las estrellas de mar al agua, cuando alguien le dice que nunca podrá devolverlas todas, él se da cuenta que cada una marca la diferencia y anuncia el futuro que vendrá.

Frida Díaz Barriga Arceo  
Investigadora y Académica  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México



# **Desafíos para la implementación de buenas prácticas docentes en el aula virtual: generación de vínculos para el aprendizaje significativo**

BEATRIZ RIQUELME ESTAY

*Universidad Andrés Bello, Chile*

VICTORIA PEÑA CALDERA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

JUAN PABLO CATALÁN CUETO

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo del presente capítulo es fomentar la reflexión docente sobre la implementación de buenas prácticas en el aula virtual, promoviendo la generación de vínculos sólidos que faciliten un aprendizaje significativo en los estudiantes. El trabajo se enmarca en el ámbito de la reflexión de las prácticas docentes y el mejoramiento sostenido de las mismas en la educación superior, lo que contribuye al perfeccionamiento e innovación en pro del aprendizaje de los y las estudiantes, en contextos virtuales. Como antecedente nos referiremos al análisis reflexivo de un caso contextualizado en el año 2022 en una de las sedes del centro de formación técnica Santo Tomas (Chile), en la carrera de

Técnico en Educación Parvularia, dentro de la asignatura de IV semestre Estrategias Metodológicas para la etapa de Transición Escolar, con una matrícula de 30 estudiantes. Como característica del grupo, muchas de las estudiantes son la primera generación que cursa estudios superiores dentro de sus núcleos familiares, y cuentan con realidades diversas, pero ante todo de mucho esfuerzo y sacrificio. La problemática que ha motivado el análisis reflexivo obedece al desafío que presentó y aún presenta para los docentes la transición a la educación virtual, desafíos como la necesidad de activar competencias tecnológicas, habilidades socioemocionales y de comunicación asertiva, desde docentes a estudiantes. Durante los años de confinamiento producto del COVID 19, los mencionados desafíos aumentaron exponencialmente, pues se relevó como esencial la capacidad de generar ambientes educativos con un alto componente afectivo, lo que puso al centro el cuestionamiento de ¿Cómo poder llevar a la virtualidad las buenas prácticas docentes? De allí en más, se presentan los nudos críticos a los que la docencia se ve enfrentada con distintos momentos de la trayectoria respecto de la comprensión uso y dominio de las plataformas

### **1.1 Didáctica de una Clase en un Entorno Virtual**

La didáctica en entornos virtuales ha evolucionado significativamente, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y aprovechando las tecnologías disponibles, especialmente a partir de las presiones y exigencias impuestas por el contexto de pandemia mundial entre 2020-2023. Según Salinas (2020), la enseñanza en línea requiere un enfoque pedagógico que integre herramientas digitales y metodologías activas para fomentar la participación y el aprendizaje autónomo. La planificación de una clase virtual debe considerar la estructura del contenido, la interacción sincrónica y asincrónica, y el uso de recursos multimedia para enriquecer la experiencia educativa (Gros, 2018).

Partiendo por el primer aspecto, la estructura del contenido, es esencial organizar el contenido de manera lógica y accesible. Esto incluye la creación de módulos o unidades temáticas que los estudian-

tes puedan seguir de manera secuencial. Cada módulo debe incluir objetivos claros, materiales de estudio, actividades interactivas y evaluaciones formativas. La claridad en la estructura permite a los estudiantes saber qué esperar y cómo avanzar en su aprendizaje, lo que reduce la ansiedad y aumenta la motivación (Salinas, 2020). Además, es importante que los módulos sean flexibles y adaptables a las necesidades individuales de los estudiantes, permitiendo ajustes según el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno.

En cuanto al segundo aspecto señalado, la interacción en línea, puede ser sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (en diferido). Las sesiones sincrónicas, como las videoconferencias, permiten una comunicación directa y una retroalimentación inmediata, mientras que las actividades asincrónicas, como los foros de discusión y las tareas en línea, ofrecen flexibilidad y permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo (Gros, 2018). La combinación de ambos tipos de interacción puede maximizar el compromiso y la participación de los estudiantes. Por ejemplo, las sesiones sincrónicas pueden utilizarse para debates y aclaración de dudas, mientras que las actividades asincrónicas pueden enfocarse en la reflexión y el trabajo individual.

Los recursos multimedia, como videos, infografías y simulaciones interactivas, pueden enriquecer la experiencia educativa y facilitar la comprensión de conceptos complejos. Estos recursos deben ser seleccionados y diseñados cuidadosamente para complementar el contenido y mantener el interés de los estudiantes. Además, el uso de multimedia puede atender a diferentes estilos de aprendizaje, haciendo que el contenido sea más accesible para todos los estudiantes (Ramos, 2019). Es crucial que los recursos multimedia sean de alta calidad y estén alineados con los objetivos de aprendizaje, evitando la sobrecarga de información y asegurando que cada recurso tenga un propósito claro.

La evaluación en entornos virtuales debe ser continua y formativa, proporcionando a los estudiantes retroalimentación regular sobre su progreso. Las herramientas digitales permiten la implementación de evaluaciones automatizadas, encuestas y rúbricas que

facilitan la evaluación objetiva y el seguimiento del aprendizaje (Salinas, 2020). La retroalimentación constructiva es crucial para ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y para mantenerlos motivados. Además, es importante que las evaluaciones sean variadas y adaptadas a los diferentes tipos de aprendizaje, incluyendo evaluaciones formativas, sumativas, autoevaluaciones y evaluaciones entre pares.

## **1.2. Clases Cerebralmente Amigables en la Virtualidad**

Las clases cerebralmente amigables se basan en principios de la neuroeducación, que buscan optimizar el aprendizaje al considerar cómo funciona el cerebro. Mora (2017) destaca la importancia de crear entornos de aprendizaje que reduzcan el estrés y aumenten la motivación. En la virtualidad, esto se puede lograr mediante el diseño de actividades interactivas, el uso de descansos regulares y la incorporación de elementos visuales y auditivos que faciliten la retención de información (Ramos, 2019).

Las actividades interactivas, como los juegos educativos, las simulaciones y los debates en línea, pueden estimular el cerebro y mantener a los estudiantes comprometidos. Estas actividades deben ser desafiantes pero alcanzables, promoviendo un estado de flujo donde los estudiantes están completamente inmersos en la tarea (Ramos, 2019). El estado de flujo es un concepto clave en la neuroeducación, ya que se asocia con un alto nivel de concentración y disfrute en la actividad. Además, las actividades interactivas deben ser variadas y adaptadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, fomentando la curiosidad y el deseo de aprender.

El cerebro necesita tiempo para procesar y consolidar la información. Incorporar descansos regulares durante las sesiones de aprendizaje puede mejorar la retención y reducir la fatiga mental. Estos descansos pueden incluir actividades de relajación, ejercicios físicos ligeros o simplemente tiempo libre para desconectar (Mora, 2017). Los descansos también pueden ser una oportunidad para que

los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido y preparen preguntas o comentarios para la siguiente parte de la clase. Es importante que los descansos sean planificados y estructurados, evitando interrupciones innecesarias que puedan afectar la continuidad del aprendizaje.

Los elementos visuales y auditivos, como gráficos, videos y música, pueden facilitar la retención de información y hacer que el aprendizaje sea más atractivo. Es importante variar estos elementos para mantener el interés y evitar la sobrecarga cognitiva (Ramos, 2019). La sobrecarga cognitiva ocurre cuando el cerebro recibe demasiada información a la vez, lo que puede dificultar el aprendizaje. Por lo tanto, es crucial equilibrar la cantidad de información presentada y el tiempo disponible para procesarla. Además, los elementos visuales y auditivos deben ser relevantes y estar alineados con los objetivos de aprendizaje, evitando distracciones innecesarias.

Un aspecto esencial a tener en cuenta es la generación de un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo, el cual es crucial para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto incluye establecer expectativas claras, proporcionar retroalimentación constructiva y fomentar una cultura de respeto y colaboración (Mora, 2017). Un ambiente positivo puede aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes y su disposición para participar activamente en el aprendizaje. Además, es importante que los profesores sean accesibles y estén dispuestos a apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, creando un clima de confianza y seguridad.

### **1.3. Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en la Virtualidad**

El desarrollo de habilidades socioemocionales es crucial en cualquier entorno educativo, y en la virtualidad no es la excepción. Bisquerra (2015) señala que la educación emocional debe integrarse en el currículo para ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones, desarrollar empatía y mejorar sus habilidades de comunicación. Implementar programas de educación emocional que incluyan actividades y recursos específicos para el desarrollo de habilidades socioemo-

cionales puede ser beneficioso. Bisquerra (2015) plantea que estos programas deben ser integrales y continuos, abordando aspectos como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

En un entorno virtual, el desarrollo de habilidades socioemocionales se puede ver favorecido por la aplicación de ciertas estrategias como foros de discusión, actividades colaborativas y sesiones de tutoría personalizadas (Goleman, 2020). En primer lugar, los foros de discusión en línea permiten a los estudiantes expresar sus ideas y emociones, interactuar con sus compañeros y desarrollar habilidades de comunicación escrita. Estos foros deben ser moderados por el profesor para asegurar un ambiente respetuoso y constructivo (Goleman, 2020). La moderación es esencial para prevenir conflictos y asegurar que las discusiones sean productivas y centradas en el aprendizaje. Además, los foros de discusión pueden ser una herramienta valiosa para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y desarrollar sus propias ideas.

Otro tipo de estrategias dice relación con las actividades colaborativas, como los proyectos en grupo y las tareas cooperativas, las que pueden fomentar la empatía y el trabajo en equipo. Estas actividades deben ser diseñadas para promover la interdependencia positiva, donde cada miembro del grupo tiene un rol y una responsabilidad específica (Bisquerra, 2015). La interdependencia positiva asegura que todos los miembros del grupo contribuyan y se beneficien del trabajo conjunto, lo que puede mejorar las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad. Además, las actividades colaborativas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos, preparándolos para trabajar en equipo en el futuro.

Una tercera estrategia a destacar para el desarrollo de habilidades socioemocionales son las sesiones de tutoría personalizadas, que permiten a los profesores proporcionar apoyo individualizado a los estudiantes, ayudándoles a gestionar sus emociones y a desarrollar estrategias de afrontamiento. Estas sesiones pueden ser especialmente útiles para los estudiantes que enfrentan desafíos emocionales o

académicos (Goleman, 2020). La tutoría personalizada puede incluir la discusión de problemas específicos, la planificación de estrategias de estudio y el establecimiento de metas personales. Además, las sesiones de tutoría pueden ser una oportunidad para que los estudiantes reciban retroalimentación individualizada y se sientan apoyados en su proceso de aprendizaje.

#### **1.4. Hitos a Intencionar en los Momentos de una Clase en Virtualidad**

Para asegurar una clase virtual efectiva, es fundamental intencionar ciertos hitos a lo largo de la sesión. Según Cabero (2019), estos hitos incluyen momentos clave que deben ser cuidadosamente planificados y ejecutados: el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. Cada uno de estos momentos tiene objetivos específicos y estrategias que pueden maximizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

##### **1.4.1 Inicio de la Clase**

El inicio de la clase es crucial para captar la atención de los estudiantes y establecer el tono de la sesión. Es importante comenzar con una introducción clara que explique los objetivos de la clase y motive a los estudiantes. Algunas estrategias efectivas para el inicio de la clase incluyen:

###### **1.4.1.1. Establecimiento de Objetivos**

Comenzar la clase con una declaración clara de los objetivos de aprendizaje. Esto ayuda a los estudiantes a entender qué se espera de ellos y a enfocar su atención en los temas importantes (Cabero, 2019).

###### **1.4.1.2. Actividades de Calentamiento**

Utilizar actividades breves y dinámicas para captar la atención de los estudiantes y preparar sus mentes para el aprendizaje. Estas acti-

vidades pueden incluir preguntas provocadoras, encuestas rápidas, o breves discusiones sobre temas relevantes (Gros, 2018).

#### **1.4.1.3. Conexión con el Conocimiento Previo**

Relacionar el contenido nuevo con el conocimiento previo de los estudiantes. Esto puede hacerse mediante una breve revisión de la clase anterior o preguntando a los estudiantes sobre sus experiencias y conocimientos relacionados con el tema (Salinas, 2020).

#### **1.4.1.4. Motivación y Enganche**

Utilizar historias, anécdotas o ejemplos relevantes para motivar a los estudiantes y captar su interés. La motivación intrínseca es clave para mantener a los estudiantes comprometidos durante toda la clase (Mora, 2017).

### **1.4.2 Desarrollo del Contenido**

Durante el desarrollo del contenido, es esencial utilizar metodologías activas que involucren a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Algunas estrategias efectivas para el desarrollo del contenido incluyen:

#### **1.4.2.1. Metodologías Activas**

Implementar metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso de estudios de caso. Estas metodologías fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conocimientos (Gros, 2018).

#### **1.4.2.2. Interacción y Participación**

Fomentar la participación activa de los estudiantes a través de preguntas, debates y actividades interactivas. Utilizar herramientas digitales como encuestas en tiempo real, pizarras colaborativas y salas de grupos pequeños para facilitar la interacción (Salinas, 2020).

### 1.4.2.3. Uso de Recursos Multimedia

Incorporar videos, infografías, simulaciones y otros recursos multimedia para enriquecer el contenido y hacerlo más accesible. Los recursos multimedia pueden ayudar a explicar conceptos complejos y mantener el interés de los estudiantes (Ramos, 2019).

### 1.4.2.4. Evaluación Formativa

Realizar evaluaciones formativas a lo largo de la clase para monitorear el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación inmediata. Esto puede incluir cuestionarios, actividades de autoevaluación y discusiones en grupo (Cabero, 2019).

## 1.4.3 Cierre de la Clase

El cierre de la clase es un momento para resumir los puntos clave, reforzar los aprendizajes y asignar tareas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido. Algunas estrategias efectivas para el cierre de la clase incluyen:

1. **Resumen de Puntos Clave:** Resumir los puntos más importantes de la clase y relacionarlos con los objetivos de aprendizaje establecidos al inicio. Esto ayuda a consolidar el conocimiento y a asegurar que los estudiantes comprendan los conceptos principales (Salinas, 2020).
2. **Reflexión y Evaluación:** Invitar a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido y a compartir sus pensamientos y preguntas. Utilizar herramientas como diarios de aprendizaje, foros de discusión y encuestas de retroalimentación para facilitar la reflexión (Gros, 2018).
3. **Asignación de Tareas:** Asignar tareas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos prácticos. Estas tareas pueden incluir proyectos, estudios de caso, o actividades de investigación. Es importante que las tareas sean relevantes y desafiantes, pero alcanzables (Cabero, 2019).

4. **Preparación para la Próxima Clase:** Proporcionar una breve introducción al contenido de la próxima clase y asignar lecturas o actividades preparatorias. Esto ayuda a los estudiantes a estar mejor preparados y a mantener la continuidad en el aprendizaje (Mora, 2017).

## 2. MÉTODO

Este estudio adopta un **enfoque cualitativo** con una metodología de **investigación-acción** para explorar de manera profunda la experiencia de aula virtual en función del objetivo del estudio, centrado en fomentar la reflexión docente sobre la implementación de buenas prácticas, promoviendo la generación de vínculos sólidos que faciliten un aprendizaje significativo en los estudiantes. La investigación-acción se seleccionó debido a su capacidad para generar conocimiento a partir de la práctica y promover el cambio a través de la reflexión crítica, ya que implica la visión dialéctica entre investigación y acción, integrando ambos procesos en una fase cíclica que permite el avance en función de la búsqueda de soluciones a problemáticas prácticas del contexto (Lewin, 1946; Carr y Kemmis, 1988). El proceso se llevó a cabo mediante la observación participante de la docente y la sistematización de las experiencias de la clase en el aula virtual a través de un ciclo marcado por tres momentos: etapa previa, marcada por la situación inicial que se requiere de acciones de intervención; etapa de interacción, en la que se desarrollan las estrategias para mejorar el ambiente de aprendizaje y socioafectivo del aula virtual y la etapa de vinculación, en la que se evidencian cambios actitudinales y de aprendizaje en las estudiantes.

Para hacer el levantamiento de información que permitiera el análisis documentado de la experiencia y la reflexión docente, se trabajó con un diseño de **estudio de caso** con una duración de un semestre, abarcando un total de 18 clases. El estudio de caso permitió profundizar en la experiencia docente centrada en un proceso de reflexión

en función de la mejora con un grupo específico de estudiantes, facilitando una comprensión holística de los fenómenos estudiados y la búsqueda de estrategias que permitiera mejorar la realidad estudiada (Yin, 2009). La muestra estuvo compuesta por **30 estudiantes** pertenecientes a la carrera de Técnico en Párvulos del Centro de Formación Técnica Santo Tomás, quienes como característica común comparten pertenecer al género femenino en su totalidad y ser la primera generación de sus hogares que acceden a cursos de educación superior. Esto permite caracterizar al grupo como un colectivo de estudiantes con necesidades formativas de base en cuanto al desarrollo de habilidades y actitudes para un aprendizaje autónomo y autorregulado, especialmente si se considera que cursan sus asignaturas en modalidad virtual producto de la situación de urgencia sanitaria que de manera obligada sitúa no sólo a las estudiantes, sino también a los docentes en una modalidad remota.

### **3. RESULTADOS**

El desarrollo de la asignatura durante el semestre en el que se implementó el proceso de investigación acción y se documentó el Estudio de Caso que se presenta, ha sido organizado en tres grandes momentos que marcan el proceso de reflexión docente en perspectiva de la propuesta de mejora para la introducción de buenas prácticas y lograr así la generación de vínculos para el aprendizaje significativo. Estos momentos permitieron marcar la situación de inicio y que arroja el nodo crítico que se busca intervenir y cómo se logra la transición hacia una situación de prácticas docentes favorecedoras y generadores de un ambiente propicio para el aprendizaje significativo por parte de las estudiantes.

Los momentos a los que se hace mención en el párrafo anterior se sistematizan como: etapa previa, etapa de Interacción y etapa de vinculación, las cuales se describen a continuación:

### **3.1 Etapa previa (Antes)**

Esta etapa corresponde a un primer momento, en el que se da comienzo al desarrollo de la asignatura con el grupo de 30 estudiantes, la cual está traspasada para la docente con momentos de incertidumbre frente a la situación del grupo estudiantil y sus posibilidades de lograr aprendizajes profundos y significativos, en el entendido de que las estudiantes, corresponden a una realidad socioeconómica de esfuerzo y con habilidades de autonomía en el estudio que requieren desarrollo, puesto que se enfrentan a una modalidad distinta a la elegida (presencial) viéndose expuestas por las circunstancias a lograr sus aprendizajes en un ambiente virtual que no manejan. Esta realidad plantea para la docente a cargo la mencionada sensación de incertidumbre, a la que se suma la necesidad imperiosa de adquirir las herramientas que le permitan un adecuado manejo del entorno virtual transformándolo en un escenario educativo confortable y que brinde seguridad para la interacción del grupo. La profesora en este caso, requiere saber cómo generar el adecuado nexo con sus estudiantes para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en esta nueva modalidad. Lo anterior en primer término se ve obstaculizado por la falta de manejo técnico de las estudiantes y sus dificultades para interactuar y comunicarse, en la que la mayoría de las cámaras se presentan apagadas. Cabe agregar las propias dificultades de la docente, quien también ha adquirido algunas herramientas de manera reciente y necesita apropiarse de las mismas para poder realizar su labor tanto para el propio desempeño como para guiar en dichas herramientas a su grupo. La sensación de frustración al finalizar cada sesión se apodera de la docente gestándose un proceso de autocritica y reflexión sobre las propias prácticas, además de su efectividad, asimilando que el dominio instrumental es primordial; para luego enfrentarse a otro desafío reflexivo, que le ofrece la oportunidad de transitar desde el prejuicio que le puede generar la situación (asumiendo que las cámaras no se prenden por desinterés o desmotivación con el aprendizaje) a comprender razones más profundas detrás de esas cámaras apagadas y que eventualmente son posibles de intervenir.

### **3.2 Etapa Intermedia (Durante)**

Esta etapa se traduce en cómo se genera la relación partiendo por lograr que las estudiantes prendan las cámaras y se involucren en la situación de aprendizaje. Tornándose crucial en este momento la interacción, es decir, cómo generar los espacios de “honestidad académica” que les permitan a las estudiantes dar sus razones de manera sincera sobre los motivos para no establecer el contacto presentándose con su cámara encendida. Esta etapa está marcada por dos hitos: primero, la planificación en cuanto a la distribución de tiempos dentro de la virtualidad y contenidos para establecer orientaciones claras de lo esperado por la docente y de lo que deben esperar las estudiantes sesión a sesión, y segundo, el trabajo en plataforma en cuanto a herramientas y responsabilidades compartidas entre la docente y estudiantes, (cumplimiento de elementos administrativos: asistencias, evaluaciones en línea, entregas de trabajos y devolución de retroalimentaciones, tanto sincrónicos como asincrónicos). En este punto la docente ya cuenta con mayor dominio de las herramientas virtuales que le permiten evidenciar un cambio significativo en términos de seguridad frente al grupo de estudiantes y proporcionarles guías asertivas para que a su vez estas se sientan más seguras y en confianza. Una de las acciones que resulta fundamental es mostrar la Ruta de Aprendizaje a las estudiantes de manera visual, a través de la PPT de apoyo de la clase. Por ello, la herramienta de presentación, no puede ser solo una forma de entregar contenidos, sino que además debe transformarse en un recurso que permita marcar de manera clara y precisa cada uno de los momentos de inicio desarrollo y cierre de la clase.

**Figura 1**  
*Ruta formativa de la clase*

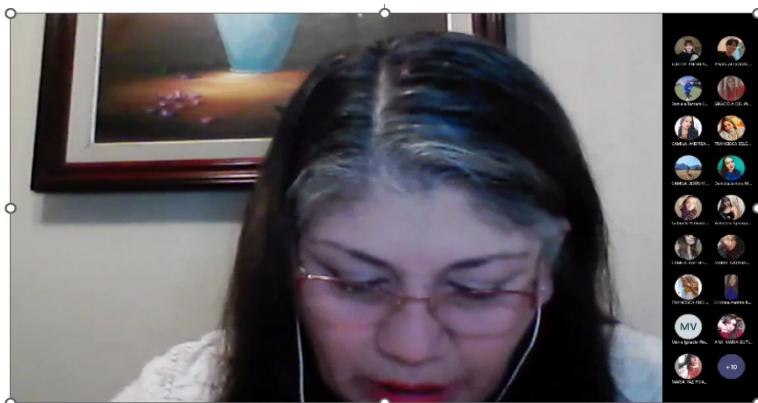


*Nota. Elaboración propia*

Como se puede apreciar, la proyección de los momentos que señalan el desarrollo de la clase en el aula virtual, permite a las estudiantes reducir la incertidumbre acerca de cómo se desarrollará la sesión sincrónica y les permite estar ubicadas en cada uno de los momentos, estimulando las habilidades de metacognición, al poder mirarse en el proceso mismo. Cada uno de los momentos se plantean de manera continuada en una escalera ascendente y promueve en las estudiantes la toma de conciencia respecto de cuánto están aprendiendo y lo que van logrando hasta culminar la sesión de clase.

Una segunda acción clave es solicitar a las estudiantes que pongan una foto que las identifique con su nombre, aun cuando no se vean directamente por no tener su cámara encendida. Se aprecia entonces que la docente no les exige de inmediato encender sus cámaras y mostrarse, sino que busca una estrategia intermedia, que permita el objetivo que es conocerse y contar con una imagen que a cada una la pueda identificar en relación con su nombre. Esto marca un punto de inicio en una interacción más fluida y cercana.

**Figura 2**  
*Identificación en el aula virtual*



*Nota. Elaboración propia*

En la imagen, es posible apreciar los íconos de cada estudiante vinculado a su nombre, que les permite presentarse a través de una imagen personal. Una vez logrado este paso, se avanza progresivamente en que las estudiantes, una vez que han generado vínculos con la docente, puedan prender sus cámaras.

### **3.3 Etapa de Vinculación (Después)**

Esta etapa abre la puerta a la consolidación de vínculos socioafectivos entre la docente y sus estudiantes en perspectiva de la conformación de un ambiente de aprendizaje positivo en el aula virtual, atendiendo también a la necesaria contención emocional que correspondió asumir en el contexto pandémico, llevando la responsabilidad docente a un siguiente nivel respecto del propio auto cuidado y el de su grupo estudiantil. Los conceptos claves en esta etapa, son conocer e interactuar. Las estrategias de la docente van enfocadas a darse a conocer entre sus estudiantes de manera más personal y cercana, por lo cual, algunas clases la docente las traslada a un esce-

nario más informal, en el que se vean espacios comunes de su casa como fondo de la pantalla. Así también, la profesora se presenta con atuendos más casuales (buzo) para evidenciar que al igual que sus estudiantes en el período de confinamiento, ella también está en casa. Esto dice mucha relación con el derribar prejuicios acerca de las razones detrás del poco involucramiento de sus estudiantes y el no prender sus cámaras para participar activamente de la clase. La suma de estrategias, como pasar la lista de manera personalizada, solicitando a cada una de ellas la respuesta a través del chat o abriendo micrófono, así como la solicitud de poner una fotografía o imagen representativa en la cámara apagada, unida al trabajo sistemático de los momentos de la clase a través de la ruta de aprendizaje para reducir la incertidumbre e inseguridad de las estudiantes, son elementos previos que han permitido construir espacios de mayor confianza en que las estudiantes, disponiéndolas positivamente para involucrarse comprometidamente en las actividades y algunas de ellas han logrado prender sus cámaras y también mostrarse en su casa sin inhibición y vergüenza al igual que su docente lo hace. Estos “espacios de honestidad” construidos progresivamente se fortalecen incorporando algunas estrategias lúdicas como las preguntas personales a la docente después del cierre de la clase, para conocerse más, espacios lúdicos que ahora se logran producto del avance en los dominios de la docente tanto de los tiempos virtuales, como de las herramientas técnicas asociadas, pues estas ya no son un factor estresante ni distractivo. Con la única limitación del respeto, las estudiantes pueden hacer preguntas personales a su docente indagando sobre aspectos de su vida que quieran saber. Esta estrategia es muy valiosa como una forma de acrecentar y consolidar los vínculos que se han venido trabajando en las etapas anteriores. El sentido esencial de esta tercera etapa de vinculación es que las estudiantes comprendan que existe igualdad entre docente y estudiantes desde el punto de vista andragógico. Se trata de un grupo de personas adultas, con experiencias previas, actividades laborales propias y en las que el vínculo docente - estudiante no se da de manera vertical, sino horizontal y la docente es una guía y facilitadora del aprendizaje; Cabe señalar que las

tres etapas transitadas por la docente tuvieron un espacio de puesta en común con otras colegas que impartieron la misma asignatura en otros horarios y a otros grupos de estudiantes, colegas que evidenciaron las mismas inquietudes y que paso a paso por medio del trabajo colaborativo entre pares permitió avanzar en la construcción de las estrategias mencionadas para abordar cada desafío.

#### **4. DISCUSIÓN**

Como se ha podido apreciar en la descripción de la experiencia descrita en este capítulo, se evidencia que, para lograr una enseñanza efectiva en el entorno virtual, es esencial que los docentes adopten metodologías que promuevan la participación activa y la reflexión crítica (Salinas, 2020). Esto no solo facilitará un aprendizaje más profundo, sino que también contribuirá al desarrollo de habilidades socioemocionales que son vitales en el proceso educativo. En este sentido, Mora (2017) y Ramos (2019), plantean la importancia de crear entornos cerebralmente amigables para los estudiantes, que ayuden a disminuir el estrés y a aumentar la motivación, fortaleciendo el ámbito socioemocional. Sin embargo, la implementación de estas prácticas requiere un compromiso constante por parte de los docentes para actualizar sus conocimientos y adaptarse a las nuevas exigencias del aula virtual. En este desafío adquiere relevancia cómo el docente planifica su clase virtual, atendiendo a la estructura del contenido, la interacción sincrónica y asincrónica, y el uso de recursos TIC que le permitan enriquecer la experiencia educativa (Gros, 2018).

Un aspecto que se evidenció de gran importancia para fortalecer el desarrollo de las clases en virtualidad y lograr el vínculo con las estudiantes, fueron las estrategias de trabajo colaborativo que se fueron desarrollando progresivamente en la medida que la docente lograba generar lazos de cercanía y confianza con sus estudiantes en el entorno virtual. Al respecto, Bisquerra (2015), plantea que las actividades colaborativas deben ser diseñadas para promover la interdependencia

positiva entre los miembros del grupo, lo que puede ayudar a mejorar las relaciones personales y el sentido colectivo, así como consolidar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos.

## 5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos a partir de este estudio de caso, enmarcado en la investigación acción, se evidencia la necesidad de análisis y reflexión continuos sobre las prácticas docentes efectivas y socioafectivas asertivas en entornos virtuales, que permitan fomentar ambientes idóneos para el aprendizaje significativo y profundo.

El real aporte que brinda al estudiantado se refleja en un desarrollo de competencias tales como el dominio de herramientas digitales, trabajo colaborativo, participación comprometida con el propio desarrollo y el de los demás, esto incluye la capacidad transversal de comunicación en diversos contextos educativos u otros formales e informales.

Desde la vereda docente, el beneficio de generar vínculos propicios para el aprendizaje en entornos virtuales, apoyados en las estrategias desarrolladas en el transcurso de cada etapa presentada y superando cada desafío, permite situarlos en un espacio de validación profesional, frente a sus grupos estudiantiles, pues ofrecen una experiencia educativa con amplitud de posibilidades didácticas, de retroalimentación y apoyo, atendiendo eficientemente las necesidades de cada integrante del curso, lo anterior acompañado del desarrolla habilidades técnicas que se suman a sus saberes, por tanto, avanza en cuanto a desarrollo profesional docente continuo, además de permanencia y fidelización académica.

En términos institucionales, se reafirma el concepto de calidad educativa que se espera y promueve, respondiendo a los estándares de acreditación, por medio de un adecuado tratamiento de los perfiles de egreso propuestos.

El regreso a la presencialidad presenta un nuevo desafío para los docentes, quienes deben encontrar formas de agregar valor y calidad a la experiencia educativa en el aula. Los estudiantes, ahora familiarizados con la flexibilidad y comodidad de la educación remota, pueden cuestionar la necesidad de asistir físicamente a clases donde la exposición de contenidos se puede replicar en línea. Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas reconsideren su enfoque pedagógico y busquen innovar en la enseñanza presencial.

Para que la asistencia a clases presenciales sea valiosa, se deben implementar estrategias que vayan más allá de la simple transmisión de información. Esto incluye fomentar la interacción activa, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica de los conocimientos en un entorno que promueva el aprendizaje significativo. Además, es fundamental que los docentes utilicen la presencialidad para crear experiencias de aprendizaje que no puedan replicarse en línea, como actividades prácticas, debates en grupo y dinámicas que fortalezcan los vínculos entre los estudiantes.

Debemos plantearnos que el éxito para la educación post-pandemia radica en la capacidad docente para integrar lo mejor de ambos mundos: la flexibilidad de la educación virtual y la interacción enriquecedora de la enseñanza presencial, contribuyendo a su desarrollo académico y personal en un contexto educativo que sigue evolucionando.

Es fundamental que las instituciones de educación superior se enfoquen en crear programas de formación continua que capaciten a los docentes en el uso de tecnologías y en la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras. Aunque se han logrado avances en la comprensión de las necesidades de los estudiantes y en la reflexión sobre las prácticas docentes, es necesario ampliar el alcance de estas iniciativas a un mayor número de docentes y contextos educativos.

Finalmente, se hace un llamado a los profesionales docentes para que continúen investigando y reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. La generación de evidencia científica y la implementación de proyectos de mejora continua son esenciales para asegurar que la educación en línea no solo sea una respuesta

a las circunstancias, sino que también se convierta en una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de todos los y las estudiantes.

## 6. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2015). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Cabero, J. (2019). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis.
- Carr, W. & Kemis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Goleman, D. (2020). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gros, B. (2018). *Aprendizaje y enseñanza en la era digital*. Editorial UOC.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.
- Ramos, C. (2019). *Neurodidáctica: Estrategias de enseñanza para un aprendizaje eficaz*. Editorial Narcea.
- Salinas, J. (2020). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Editorial Graó.
- Yin, Robert K. (2009) *Cainse Study Research*. Sage.

# **Criterios de selección de textos literarios para Educación Básica: contribuciones desde la Formación Inicial Docente**

CRISTINA MUÑOZ SUÁREZ

*Facultad de Educación, Universidad de las Américas - Chile*

ESTEFANÍA JEREZ CÓRDOBA

*Facultad de Educación, Universidad de las Américas - Chile*

LORETO CANTILLANA ARMIJO

*Facultad de Educación, Universidad de las Américas - Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La lectura en la escuela es fundamental en la formación integral de las niñas y niños, puesto que esta habilidad cognitiva compleja (Topping et al., 2019) que activa una variedad de procesos como la inferencia de significados de un texto y la construcción de información (Figueroa & Gallego, 2021), potencia la imaginación, la creatividad, la reflexión, así como el desarrollo lingüístico y comunicativo. Por lo tanto, fomentar el hábito lector en los estudiantes otorga múltiples beneficios que impactan positivamente en sus aprendizajes de manera transversal. Además, leer posibilita gestionar emociones y desarrollar empatía, puesto que los lectores son capaces de involucrarse en las experiencias narradas y

situarse en el lugar de los personajes lo que les permite entender a los demás (Mar, et al. 2009).

En el escenario actual de la educación en Chile, el tratamiento de los parámetros para la elección de textos literarios constituye un reto constante para el profesorado de primer ciclo de Educación Básica. En este sentido, resultan esenciales para incentivar la lectura, el gusto por la literatura, la valoración estética, el léxico y el capital cultural (Bourdieu, 1998). El abordaje de este asunto se ha transformado en un foco de interés central, ya que las elecciones literarias de los docentes impactan de manera considerable en la formación lectora de los estudiantes y en la construcción de su identidad lectora (Aguilar, 2020). A su vez, incide en el desarrollo de la apreciación literaria, que consiste en la respuesta interpretativa de quien lee hacia la obra (Nilsen & Donelson, 2009) y para ello, el profesor posee un rol fundamental (Ahmad & Aziz, 2009). Ante este contexto, se vuelve imprescindible establecer lineamientos claros para la selección de los textos literarios en la escuela.

Este capítulo propone criterios para elegir obras literarias para el plan lector del primer ciclo de Educación Básica. Esta sugerencia se basa en una revisión teórica de conceptos como canon literario y corpus literario, con el propósito de proporcionar parámetros a los profesores para preferir libros acordes a los gustos y características de los estudiantes. También que estos, sean pertinentes a lo propuesto en el currículum escolar. Seleccionar textos literarios para el plan de lectura es fundamental para la formación literaria del estudiantado. Sin embargo, aspectos contextuales que escapan a lo pedagógico e incluso la falta de preparación en Educación literaria por parte de los docentes, evidencia la carencia de criterios bien definidos y sostenidos en aspectos propios de la disciplina. Esta situación puede derivar en la inclusión de obras que no cumplen con los objetivos pedagógicos o no están acordes a la edad y a la realidad de los estudiantes.

La propuesta que se expone forma parte del avance de la tesis de pregrado en Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada chilena que indaga en los criterios de selección de obras literarias

que aplican docentes de primer ciclo de Educación Básica en cinco establecimientos educativos en Chile. En esta, se investigan los aspectos que los profesores aplican al seleccionar libros para el plan lector. En el presente texto se exponen los avances teóricos que muestran criterios de selección, los cuales emergen a partir de una revisión documental de diversas fuentes que aluden a la temática en cuestión.

En términos generales, previo abordaje de los conceptos de canon literario y corpus literario es necesario hacer referencia a la educación literaria considerando que, desde esta forma de comprender y tratar la literatura en el ámbito educativo, se desprenden algunos criterios de selección de textos aplicables en el escenario escolar. Esta se entiende como un proceso educativo orientado hacia la enseñanza de la literatura desde una mirada crítica, reflexiva y significativa de los textos literarios (Dueñas, 2012). A la vez, el propósito de dicho proceso es compartir las metas fundamentales relacionadas con el desarrollo de un lector hábil y competente (Mendoza, 2005).

Según Mínguez (2023) la educación literaria es una noción desarrollada en años recientes, cuyo propósito es la actualización de la enseñanza de la literatura, adoptando un enfoque más orientado hacia el lector y su conexión con las obras, en vez de centrarse en la memorización de títulos o escritores. Además, se resalta que la literatura no es un contenido aislado, sino que está vinculado a la experiencia socio-cultural del lector, situación que permite el reconocimiento de diversas identidades y la reflexión sobre la realidad (Rueda & Sánchez, 2013). Por consiguiente, desde el enfoque de la educación literaria los criterios de selección debiesen contemplar como aspectos relevantes la figura del lector, su contexto y la capacidad de desarrollar desde la lectura el ejercicio crítico, reflexivo e interpretativo.

Otro concepto asociado al abordaje de la selección es el corpus literario, este se refiere al total de textos literarios generados en una cultura o periodo específico. Es una clasificación que organiza y categoriza las obras conforme a ciertos criterios específicos, favoreciendo un análisis sistemático y comprensivo de la producción literaria de una cultura, época o autor particular (Machuca, 2022). Eagleton (1983),

Bloom (1994) y Colomer (2005) han aportado de forma significativa a la entendimiento y formación del corpus literario, según el primero este debe ser concebido no solo como un conglomerado de escritos literarios, sino como una edificación ideológica que refleja las tensiones y conflictos sociales. El segundo, plantea que no es una agrupación aleatoria de escritos, más bien una elección que ha sido reconocida por la tradición y la crítica literaria. La tercera, señala que el corpus adecuado no es aquel pensado para el consumo porque será fácilmente olvidado, propone que debe situarse en la formación del hábito lector.

Vinculado al corpus literario es relevante aludir al canon literario como concepto clave para la elección de los libros, este se asocia a la selección de textos de acuerdo con su calidad, permanencia en el tiempo, importancia e influencia. Como señala Cerrillo (2013) se plantea como una antología que recopila las obras que merecen destacarse, por lo que se plantea como una colección de libros organizados desde un criterio temporal, debido a su relevancia a lo largo de la historia de la literatura. En esa lógica, Bloom (1994) entrega una visión acerca del canon contemplando la importancia de obras que han trascendido a lo largo del tiempo. Posteriormente, Bloom (2017) refuerza la relevancia del valor estético y literario de los textos.

Para Vila (2018) como Medina (2021) algunos parámetros para el establecimiento del canon son la profundidad del tema, el impacto sociocultural y la innovación estética. Cerrillos (s.f.) refiere a este desde la perspectiva educativa y plantea que en lo escolar debe primar la capacidad de los textos de nutrir la formación literaria y otorgar un acercamiento con la variedad y riqueza de la literatura. Asimismo, Tosi (2018) releva que las obras que conforman el canon deben representar pensamientos y valores epocales. Robinson (1998), Colomer (2005) y Cerrillos (2013) indican que debe incorporar criterios de tipo social, cuyo enfoque sea inclusivo y contemple una amplia diversidad social y cultural. A la vez, Colomer (2005, 2013) refiere al canon en la literatura infantil y señala que las obras requieren apuntar a la formación lectora, la entrega de valores y diversidad cultural.

Por último, sobre los criterios de selección se entienden como las pautas que orientan la elección basados en aspectos como la calidad literaria, la relevancia cultural, los intereses del lector y la temática. Estos parámetros se orientan a cautelar que los libros no solo cumplan con estándares estéticos, sino también que abarquen una variedad de género, épocas y visiones de mundo.

## **2. METODOLOGÍA**

La metodología consistió en una revisión teórica y documental, con búsqueda de información en bases de datos de revistas científicas, libros digitales y herramientas de bibliográficas de inteligencia artificial. La estrategia incluyó términos clave conformados por el canon literario, el corpus literario y criterios de la selección de textos literarios. En cuanto a las bases de datos se revisaron Scopus, Scielo, Web of Science, Latindex y Redalyc. Se recurrió a estas dada la cobertura, el acceso a fuentes confiables, el impacto, la actualización, la relevancia y la facilidad de acceso.

En virtud del tema se buscaron libros digitales en la web, la biblioteca digital de la universidad donde se realiza el estudio, en los repositorios Scribd, Everand y la Biblioteca pública digital de Gobierno de Chile. Esto se realizó por la accesibilidad inmediata, la amplitud y variedad de recursos, la facilidad de lectura y funcionalidad avanzada. Finalmente, se aplicaron estrategias de búsqueda con Inteligencia artificial mediante las aplicaciones Chat PDF, ChatGTPlibros y Consensus por la optimización de los tiempos de búsqueda, la generación de respuestas personalizadas, la diversidad de fuentes y la fácil gestión de citas y referencias.

De los textos encontrados se seleccionaron 9 fuentes a partir de las cuales se elaboró la propuesta de criterios de selección de obras literarias. Se optó por dichos autores considerando sus planteamientos, la pertinencia con los propósitos de la investigación y la factibilidad de aplicar los parámetros en el contexto escolar.

### 3. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de la búsqueda teórica y documental sobre criterios de selección de obras literarias. En a continuación, se exponen las fuentes y los parámetros de elección obras propuestas por los distintos autores. Según Colomer (2005, 2010) la elección de textos literarios destinados a un público infantil y juvenil está determinada por el grado de complejidad narrativa de los textos, lo que se vincula al grado de comprensión de las obras. Sin embargo, señala que cobran importancia aspectos como la calidad y los intereses de los lectores. en la misma línea Cerrillos (2013) apuesta por la calidad, la adecuación a los intereses y habilidades lectoras. A su vez, estos deben ser sólidos, imparciales y objetivos.

En el caso Chile el Ministerio de Educación (2015) establece que se debe cautelar al momento de elegir tanto a autores como autores, variedad de géneros y períodos, escritores premiados, que cuenten con crítica especializada y para las obras de carácter folclórico recopiladas por expertos en este tipo de obras. Acosta et al. (2017) plantean que los criterios de selección de obras en el contexto escolar se deben adaptar a las necesidades del proceso de adquisición institucional, por tanto, el foco se sitúa en la accesibilidad de las obras.

A su vez, señalan que la elección no es un proceso neutral, sino que está influenciada por interpretaciones y juicios sociales sobre el mérito y el valor de las obras, lo que implica una mirada crítica acerca de los criterios y su impacto en la representación cultural. Asimismo, sobre escoger libros de literatura infantil estos autores hacen referencia a que la complejidad de las historias influye en la selección, prefiriendo aquellas con narrativas más sencillas para asegurar su comprensión por parte del público objetivo.

Respecto a Bloom (2017), el reconocido autor que aborda el canon, indica que los principios de selectividad se fundamentan en criterios puramente artísticos enfatizando que la selectividad artística es fundamental para la valoración de las obras. En cambio, Vila (2018) plantea que los criterios se centran en una elección que implica un conjunto de

factores que han servido para categorizar sus formas y encarnaciones según la combinación y el peso de estos en el proceso, de los cuales consideran aspectos espaciales, temporales, geográficos, cronológicos, políticos, temáticos e ideológicos.

Medina (2021) declara que la selección de textos implica un proceso de valoración que contempla las diversidades de géneros textuales, autoras y autores, ilustradoras e ilustradores, temáticas, extensiones, editoriales, series y colecciones, versiones, soportes y lenguas. García (2022) formula que los criterios están formulados como cualidad y estos corresponden a la calidad, relevancia curricular y pertinencia pedagógica. Machuca (2022) apuesta a que la elección de un corpus dependerá del contexto de enseñanza o mediación literaria y del conocimiento disciplinar y didáctico del docente.

**Tabla 1. Propuesta de criterios de selección de obras literarias**

Criterios	Definición
<b>Calidad literaria</b>	Cautelar que las obras sean sobresalientes en lo estético y estilo, asegurando que estén redactados con excelencia y sean innovadores
<b>Adecuación a la audiencia</b>	Textos claros y adecuados según grado de desarrollo y entendimiento del estudiantado, de fácil acceso y capaces de atraer la atención
<b>Pertinencia temática cultural</b>	Abordar asuntos significativos y representar la pluralidad educativa, facilitando el examen de distintas visiones y contextos.
<b>Diversidad y formato</b>	Incorporación de diversidad de géneros y tipos literarios para enriquecer la vivencia lectora de los estudiantes, estimulando la imaginación y ampliando sus perspectivas.
<b>Intereses y preferencias estudiantes</b>	Elección de textos que sean significativos y que permitan establecer una conexión emocional con los personajes y las narrativas.

<b>Representación equitativa de género</b>	Eludir estereotipos y fomentar la equidad de género, evidenciando distintos puntos de vista y vivencias en las obras elegidas.
<b>Contextualización histórica cultural</b>	Inclusión de obras clásicas y modernas para proporcionar una perspectiva extensa y valiosa de la literatura
<b>Consideraciones pedagógicas</b>	Garantizar que los textos se ajusten a los propósitos educativos y curriculares, propiciando su incorporación en actividades de enseñanza

*Nota. Elaboración propia*

## 4. CONCLUSIÓN

Para finalizar, a partir de la investigación realizada en el contexto de la Formación Inicial Docente de Pedagogía en Educación Básica se establece como aporte la propuesta de criterios de elección de libros para el plan lector posibles de aplicar en Primer ciclo de Educación Básica. **La revisión teórica y documental arrojó como resultado la elaboración de una propuesta de criterios para seleccionar libros que apuntan a la calidad, pertinencia, público, contexto, aspectos pedagógicos, tipo de texto y diversidad. Por lo tanto, los parámetros de elección propuestos, basados en la teoría literaria, elementos propios del ámbito educativo y de la audiencia, fueron diseñados con la finalidad de orientar la labor docente, cautelar que las obras escogidas contribuyan a la formación literaria de los estudiantes y permitan que estos gocen con la lectura. Asimismo, desarrollen una relación positiva con los libros, la cual fomente su interés y amor por la literatura desde los primeros niveles en la escuela.**

## 5. REFERENCIAS

- Acosta, C., Anwandter, C., González, P. & Valenzuela, A. (2017). *Mecanismos y criterios de selección de libros en Chile*. Consejo Nacional de la cultura, las Artes y el Patrimonio.
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 51, 29-40
- Ahmad, F., & Aziz, J. (2009). Students' perception of the teachers' teaching of literature: Communicating and understanding through the eyes of the audience. *European Journal of Social Sciences*, 7(3), 17-26.
- Bloom, H. (2017). *El canon occidental*. Epublibre
- Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Cerrillos, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filología. Estudis literaris*, 4(18), 17-31.
- Cerrillos, P. (s.f). Educación literaria y canon escolar de lecturas. Disponible en leer.es
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. (2ª ed.). Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Dueñas, J. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectiva de futuro. *Didáctica Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Eagleton, T. (1983) *Una introducción a la teoría literaria*. (1ª ed.). Editorial Basil Blackwell Publishers Limited
- Figuroa Sepúlveda, Susana, & Gallego Ortega, José Luis. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista signos*, 54(106), 354-375. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>

- García, J. (2022). *¡Niños, a leer! ¿Y nosotras? Una propuesta de plan lector incluyente* [Tesis]. Universidad Nacional de Colombia.  
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/81937/1064841274.2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Garrido, M. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. (3ª ed.). Editorial Síntesis.
- Machuca, F. (2022). Los jóvenes y la lectura literaria. Una mirada actual desde la didáctica de la lengua y la literatura. *El Cardo*, (18), 39–52.  
<https://doi.org/10.33255/18511562/1407>
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Medina, M. (2021). *Algunas claves para pensar itinerarios de lecturas "Cuidado con el lobo"* [Tesis]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80045>
- Mendoza, A. (2005): La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil, en Utanda, M. C.; Cerrillo, P. C.; García Padrino, J. (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 33-61.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares* [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- Mínguez, X. (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28, 330-344. <https://doi.org/10.14483/22486798.20508>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (9), 69–88. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04)
- Nilsen, A., & Donelson, K. L. (2009). Understanding the stages of literary appreciation. In A. Nilsen & K. L. Donelson (Eds.), *Literature for today's young adult* (8th ed., pp. 10-16). Pearson.

- Robinson, L. (2020). De cánones y programas: una mirada retrospectiva a los desafíos feministas. *Revista de Estudios de las Mujeres, Vol.8*, 112-135. <https://doi.org/10.25115/raudem.v8i0.4301>
- Rueda, J.& Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro educacional*, 21, 31-49.
- Topping, K. (2019). Children's Reading Development and Instruction. *Childhood Studies*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199791231-0220>.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar los libros de textos en aula*. Paidós.
- Vila, A. (2018). La cultura del cánón y el cánón de la cultura: una lógica prospectiva. En A. Vila (Ed.), *El canon oculto: la literatura latinoamericana de las ediciones cartoneras al ecosistema digital*. Santiago Arcos editor.



# **Educación no formal y su contribución en docentes en formación inicial en ciencias: explorando percepciones**

**BERNARDO MADARIAGA**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias, Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, Laboratorio-Semillero CATIÓN*

**CARLA OLIVARES-PETIT**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias, Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, Laboratorio-Semillero CATIÓN*

**MARÍA INÉS CERDA**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias, Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, Laboratorio-Semillero CATIÓN*

**RODRIGO SEPÚLVEDA**

*Laboratorio Grecia, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Departamento de química de los materiales, Facultad de Química y Biología, Universidad de Santiago de Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las interrupciones de los procesos educativos formales a causa de las movilizaciones sociales de octubre de 2019 ocurridas en Chile, la llegada del COVID a finales del mismo año, así como el posterior con-

finamiento de la población, no dejó indiferente a ninguna persona cercana a la actividad educativa. Si bien los impactos de la suspensión sostenida de los procesos formativos presenciales por causa del COVID han sido fuertemente revisados respecto de los efectos negativos en las y los escolares (UNESCO, 2024), la manera en que este período afectó en los procesos de formación profesional universitaria, y con atención especial, de las y los profesores en formación, se vuelve preocupante considerando la interrupción de sus procesos profesionalizantes y de la falta de actividades de prácticas docentes presenciales en los diferentes contextos educativos (González-Calvo et al., 2020).

Al realizar una aproximación a los resultados de las evaluaciones estandarizadas que se aplican en el ámbito de la formación del profesorado tanto inicial y continua (Evaluación Nacional Diagnóstica, Evaluación Docente), así como de los estudios sobre el impacto socioemocional a causa del período de confinamiento del profesorado y sus consecuencia en el desarrollo de sus competencias didácticas, curriculares y metodológicas durante y posterior al período pandémico (Bruna et al., 2021; EligeEducar, 2021) dan cuenta de la urgencia de redireccionar las instancias formativas para que sean atingentes a esta problemática (Mineduc, 2020) y que se conjuguen con la incipiente necesidad de promover la transición del sistema curricular hacia enfoques sociocríticos, prácticas situadas en contextos diversos y análisis de controversias sociocientíficas (Acosta y Barrios, 2023). En esta línea, queda abierta la puerta para que las unidades académicas encargadas de la formación del profesorado promuevan el diseño e implementación de nuevas estrategias de innovación que fomenten la enseñanza de las ciencias del futuro cuerpo docente (Quintanilla et al., 2022).

La existencia de espacios de educación no formal, como los museos de ciencias, juegan un papel crucial en la ampliación del aprendizaje más allá de las aulas tradicionales (Vendrasco et al., 2018), ya que estos espacios proporcionan oportunidades únicas para la exploración y la interacción con fenómenos a los que no siempre se tiene acceso, contribuyendo al desarrollo integral en la comprensión del conocimiento científico por parte del estudiantado (Pineda et al., 2022). La conexión

entre estos espacios y el aprendizaje escolar es un aspecto clave que merece atención, ya que influye directamente en la construcción de conocimiento contextualizado (De La Fuente et al. 2015), facilitando la comprensión de fenómenos científicos que, de otro modo, podrían resultar abstractos o difíciles de visualizar en un entorno puramente teórico (Heredia y Sánchez, 2020).

El siguiente trabajo es parte de una propuesta de innovación que busca, a partir de experiencias de aprendizaje en un contexto educativo no formal, conocer las percepciones de estudiantes en formación inicial docente luego de participar en una actividad guiada dentro de un museo de ciencias con el fin de explorar la contribución de este tipo de acciones en su trayectoria formativa docente (Pineda et al., 2023).

En cuanto a las acciones de coordinación para realizar la actividad han sido planificadas de manera colaborativa entre docentes de dos unidades académicas (departamentos de física y química), en un esfuerzo por promover la interdisciplina y la colaboración desde la institucionalidad académica.

## 2. MÉTODO

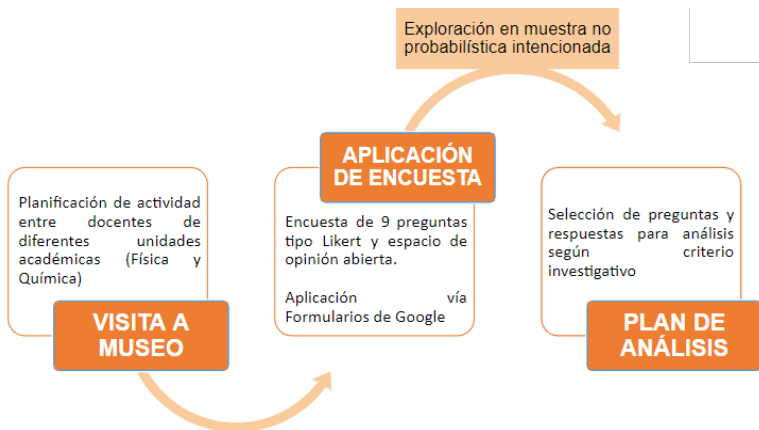
El estudio se basa en un método exploratorio, con una muestra no probabilística intencionada. La muestra total es de 16 estudiantes pertenecientes a las carreras de pedagogía en Física y Química, de los cuales se seleccionan las respuestas de ocho personas para este trabajo, donde los criterios de selección para ser incluidas en el proceso de análisis de resultados consistieron en el cumplimiento de dos condiciones:

- a. encontrarse cursando por primera vez la asignatura de Didáctica de las Ciencias (pedagogía en física) y Didáctica de la Química (pedagogía en química),
- b. haber cursado y aprobado al menos una actividad de práctica intermedia a lo largo de su progreso académico.

El plan de trabajo metodológico se divide en tres etapas de implementación, según el esquema de la Figura 1.

**Figura 1**

*Resumen de plan de implementación en tres etapas de acción*



*Nota: Elaboración propia*

En la primera etapa, se programa la visita a un museo de ciencias de Santiago de Chile, coordinada por docentes de cursos de didáctica de las ciencias de las carreras de pedagogía en química y pedagogía en física de una universidad de tradición pública de la ciudad. La planificación de la visita considera aspectos de coordinación con el museo, definición de fecha y horario, movilización desde la universidad al museo y de regreso, así como las acciones de evaluación de las reflexiones obtenidas en la visita.

En la segunda etapa, se considera el diseño, elaboración y aplicación de una encuesta a través de la plataforma Google Forms la cual consta de cinco preguntas de caracterización de las y los participantes, nueve enunciados diseñados con una escala tipo Likert (Matas, 2018) y una pregunta abierta que permita recoger las percepciones generales de la actividad.

La tercera y última etapa se relaciona con el análisis de los datos, desde donde se selecciona un grupo de respuestas acotadas, según los criterios establecidos anteriormente.

Para el análisis de los datos, se considerarán aquellos enunciados de la encuesta que están orientadas al posible impacto en su proceso de formación inicial docente en ciencias debido a la visita al museo de ciencias como espacio educativo no formal. Además, de las respuestas a la pregunta abierta, se integrarán al proceso de análisis aquellas que sugieran de manera explícita algún tipo de relación entre la actividad realizada y su proceso de formación. Tanto los enunciados como la pregunta se detallan a continuación:

#### **Enunciados seleccionados en formato Likert**

- La visita al museo me ha proporcionado ideas y recursos para mis futuras clases de ciencias.
- Considero que la visita ha contribuido a mi desarrollo profesional como docente.
- Me siento más preparada/o para enfrentar el contexto de mis futuras clases de ciencias a partir de la experiencia en el museo.

#### **Pregunta abierta**

- ¿Cuál es la sensación en general que produce la actividad realizada tanto para su formación docente como para su experiencia personal?

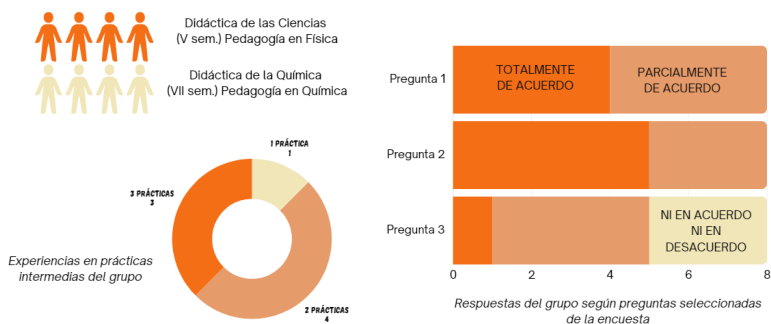
Este enfoque metodológico no sólo enriquecerá la comprensión teórica, sino que también busca proporcionar orientaciones prácticas para optimizar la integración de experiencias no formales en los programas de formación didáctica.

### 3. RESULTADOS

Las respuestas de la pregunta abierta y la valoración de los enunciados seleccionados, se agrupan en los gráficos presentados en la Figura 2. Respecto del perfil del grupo participante que se ha escogido para el análisis, se puede apreciar un número equitativo del curso de su ma-lla académica de procedencia. Además, la mayoría ha participado en dos actividades de práctica intermedia a lo largo de su progreso aca-démico.

**Figura 2**

*Resumen de datos obtenidos del perfil y percepciones del grupo*



*Nota:Elaboración propia*

Se puede apreciar que, en su totalidad, la muestra escogida está al menos Parcialmente de Acuerdo en que las diferentes muestras científicas del museo permiten explorar nuevas estrategias de enseñanza de las ciencias en las diferentes áreas temáticas tanto de la Física como de la Química. De igual forma, concuerdan en que la experiencia en general contribuye en su desarrollo profesional como docentes de ciencias.

Sin embargo, respecto a la preparación para afrontar un contexto de enseñanza como docentes de sus respectivas asignaturas, el nivel de acuerdo disminuye situándose en casi un 40% en el centro de la es-cala. Esta situación es relevante considerando que todo el grupo ha

cursado prácticas intermedias en su trayectoria formativa. Además, dentro de las respuestas a la pregunta abierta, se destacan aquellas que cumplen con los criterios indicados en la sección anterior, y que se agrupan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Respuestas seleccionadas de pregunta abierta contenida en la encuesta*

---

<p>“Lo considero una actividad fundamental para la formación inicial docente, ya que los espacios de educación no formal por lo general nunca son estudiados en nuestra malla. Me gustó mucho la actividad porque nos muestra que podemos ejercer más allá de solo en colegios” (PF Química)</p>	<p>“Para mi formación como docente siento que es muy buena, porque para lo que llevamos de carrera nunca habíamos tenido esa instancia y personalmente siento que en la mayoría de los casos estas actividades ayudan a los estudiantes” (PF Física)</p>
<p>“Quedo satisfecha con la actividad, ya que puedo tomar ciertos elementos para mi futura labor docente y así poder entregar una mejor comprensión y aplicación de la física en mis clases”. (PF Física)</p>	<p>“Tod@s podemos aprender, sin importar edad ni el contexto en que nos estemos educando, en conclusión, una sensación de superación sobre mi rol como futura docente” (PF Química)</p>

---

*Nota. Elaboración propia.*

Las respuestas abiertas obtenidas dan cuenta de la relevancia con la que se considera a esta actividad en el marco de su formación como docente en ciencias. Más aún, se hace énfasis en cómo la actividad desarrollada impacta de manera positiva en la proyección de su labor docente. Esto último es importante de analizar, sobre todo cuando los resultados de valoración de los enunciados junto con las respuestas de esta sección tienen cierta coherencia desde la perspectiva del impacto que este tipo de actividades puede tener para su formación profesional, sin que esto indique necesariamente que se sientan con una mayor preparación para su práctica docente en el futuro.

## 4. DISCUSIÓN

Las percepciones de las y los estudiantes emergen como un factor determinante al evaluar el impacto de las visitas guiadas a espacios educativos no formales en la proyección de la práctica docente en un entorno escolar, ya que éstas influyen en la asimilación del conocimiento y en la construcción de una actitud positiva hacia la educación científica (Gil-Galván, 2021). La valoración subjetiva de la experiencia no formal puede ser determinante para comprender cómo estas actividades impactan en el proceso de aprendizaje (Andrés y García, 2018), así como la manera en que podrían adaptarse para ser incluidas en las clases de ciencias que les toque planificar en su rol de docentes.

Los principales elementos que emergen de los análisis de respuestas de las y los participantes guardan relación con la capacidad de reflexión acerca de su propio proceso formativo. Si bien los enunciados de la primera sección buscan orientar dicha acción reflexiva, las respuestas a la pregunta abierta dejan en manifiesto la valoración personal que tanto esta como otras actividades contextualizadas van marcando en su proceso de desarrollo de competencias docentes. Es decir, la preocupación constante por estar preparadas y preparados para asumir el desafío de plantarse en el aula luego de una serie de acciones de práctica que intermedia que parecieran no entregar la seguridad que se esperaría a esta altura de su trayectoria formativa.

Entonces surgen desafíos que deberán tomarse en cuenta para las discusiones que se produzcan al interior de las unidades académicas, y que deberán orientarse a:

- La preparación de la práctica docente en contextos diversos
- Las estrategias didácticas de enseñanza en ciencias
- Las competencias curriculares y de conocer lo que se enseña.

## 5. CONCLUSIONES

Aun cuando la actividad se ha desarrollado en un ámbito no formal, su relación con la formación científica de la escuela permite recoger posibles estrategias y alternativas de aprendizaje que fácilmente pueden ser adecuadas para el aula escolar. Esta aproximación a la manera en que impacta la participación del grupo en instancias formativas en un contexto educativo real, deja en evidencia la preocupación del profesorado en formación de su práctica docente en el futuro, evidenciando un sentimiento de falta de preparación para enfrentar el desafío de enfrentar el aula escolar. Lo interesante de estos resultados, que, si bien causan preocupación, también son una oportunidad para focalizar las acciones formativas en relación a la práctica docente contextualizada durante el tiempo de formación universitaria que aún resta antes de graduarse. En ese sentido, es prioridad que las unidades académicas puedan explorar las percepciones de las generaciones próximas a terminar sus estudios, en relación a cómo se sienten ante su inminente integración en el sistema educativo formal como profesionales de la educación competentes en ciencias (Quintanilla y Aduriz, 2022).

Si bien la actividad se ha desarrollado en un ámbito educativo no formal como lo es un museo de ciencias, su relación con la formación científica de la escuela permite recoger posibles estrategias y alternativas de enfoques de aprendizaje que fácilmente pueden ser adecuadas para el aula escolar (Andrés y García, 2018).

Por último, es importante mencionar el valor del trabajo colaborativo interdisciplinario para la planificación, diseño e implementación de la actividad reportada. Es importante recoger estas perspectivas para mejorar los procesos académicos formativos, considerando además el trabajo interdisciplinario como esencial para transitar a una formación docente contextualizada en relación a los desafíos educativos actuales.

## 6. AGRADECIMENTOS

El equipo de autores agradece la posibilidad de desarrollar este trabajo al Museo de Ciencia y Tecnología de Santiago, así como al Laboratorio-Semillero Cati6n y al Laboratorio Macedonia, del Departamento de Qu6mica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educaci6n de Chile y al programa de Mag6ster en Did6cticas de las Ciencias Naturales y las Matem6ticas de la Facultad de Ciencias de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educaci6n de Chile.

## 7. REFERENCIAS

- Acosta, S., y Barrios, M. (2023). La ense1anza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 14(40), 103-126. <https://doi.org/10.46925//rdluz.40.06>
- Andr6s, A. y Garc6a, E. (2018). Lo que est1 por venir: pasado, presente y futuro de las experiencias. *Padres y Maestros*, 375. <https://doi.org/10.14422/pym.i375.y2018.005>
- Bruna, D., Villarroel, V. y Hojman, V. (2021). Emociones y salud mental de los profesores en la educaci6n remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/05/Salud-Mental-de-docentes-en-pandemia-CIME.pdf>
- De La Fuente, R., Astroza, V., y Quintanilla, M. (2015). Identificaci6n, caracterizaci6n y an1lisis de ideas alternativas acerca de la noci6n de relaciones interespec6ficas en estudiantes de secundaria de Chile. En *IV Jornadas de Ense1anza e Investigaci6n Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*.
- Elige Educar (2021). *Docentes y Educadores en Pandemia: Indagaci6n de las primeras etapas de la pandemia derivada del COVID-19*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Gil-Galv1n, R., Mart6n-Espinosa, I. y Gil-Galv1n, F. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas

- mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271-295. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 46-71. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Heredia, Y., y Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). Informe de Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Gobierno de Chile.
- Pineda, D., Torres, N. y Vargas, E. (2023). Los museos de ciencias: alcances y perspectivas en el campo educativo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 239-268. <https://doi.org/10.15332/25005421.7674>
- Quintanilla, M., Merino, C., y Marzábal, A. (2022). Química, ciudadanía y sociedad: un desafío prometedor para la enseñanza de las ciencias en Chile. *Educación Química EduQ.*, 30(1), 41-48. <https://doi.org/10.2436/20.2003.02.233>
- Quintanilla, M. y Adúriz-Bravo, A. (2022). Las competencias de pensamiento científico en el aula. *Enseñanza de las ciencias para una nueva cultura docente*. Ediciones UC, 29-31.
- UNESCO OREALC, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Oficina nacional multisectorial de la UNESCO en Santiago (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- Vendrasco, N., Navarrete, T., Olivares, R., Astroza, V. y Fuente, R. (2018). 9A012 Enseñar Ciencias fuera del aula: una experiencia con profesores

Bernardo Madariaga; Carla Olivares-petit; María Inés Cerda; Rodrigo Sepúlveda

en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (Extraordin)*, 1-6. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9253>

# **Estrategias de metacognición para la comprensión de lectura: mirada teórica desde la formación inicial de Pedagogía de Educación Básica**

ÁMBAR CARRASCO ARENAS

*Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Chile*

MELISSA INZUNZA FREDES

*Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Chile*

JAVIERA SEPÚLVEDA GUTIÉRREZ

*Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Chile*

LORETO CANTILLANA ARMIJO

*Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El tratamiento de la lectura en los estudiantes de Educación Básica implica un desafío permanente para los profesores, dado que múltiples factores como la diversidad de niveles de competencia lectora, la ausencia de recursos de aprendizaje y las diferencias en los contextos socioeducativos, obstaculizan la implementación efectiva de estrategias que atiendan a los requerimientos específicos de cada alumno. La competencia lectora es una herramienta psicológica muy importante que por su carácter transversal incide en los diversos aprendizajes (Gutierrez-Braojos, 2012). Por lo tanto, cobra relevancia el abordaje de

la lectura y la implementación de estrategias para favorecer la comprensión, dado que esta es indispensable para el desarrollo de diversas tareas de mayor nivel (Neira et al.,2015).

Aplicar estrategias de comprensión lectora no solo es fundamental para mejorar el rendimiento académico (Marín, 2006), sino también para el desarrollo integral del estudiante por su carácter transversal, dado que la comprensión de lectura es una habilidad fundamental que impacta positivamente en diversos aspectos de la vida (Núñez, et al.,2019).Frente a la necesidad de mejorar la comprensión de textos en el estudiantado y proporcionar herramientas que favorezcan la labor del docente para esta tarea, en el presente capítulo se muestra una batería de estrategias de metacognición para potenciar la comprensión de lectura en niñas de cuarto básico.

El repertorio propuesto emerge de la revisión y sistematización de información teórica sobre esta temática, la cual fue extraída de artículos científicos y libros en formato digital. El proceso de búsqueda se efectuó en bases de datos, repositorios y mediante el uso de aplicaciones de inteligencia artificial. Lo mencionado, se ejecutó a través de términos relacionados con la metacognición. Este estudio es parte del avance de una tesis de pregrado de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada chilena. Dicha investigación se refiere a la aplicación de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en estudiantes de Cuarto Básico de un establecimiento educativo de la Región Metropolitana.

## **2. METODOLOGÍA**

La metodología empleada en el estudio se basó en una indagación teórica y documental, a través de la recogida de información de diversas bases de datos de publicaciones científicas, libros en formato digital y herramientas de búsqueda de bibliografía académica mediante inteligencia artificial. La forma de trabajo consistió en el rastreo de palabras claves relacionadas con la metacognición. Considerando la te-

mática, se revisaron libros en formato digital en la web, así como en los repositorios Scribd, Everand y Google libros. Esto se llevó a cabo por la disponibilidad instantánea, la variedad y el volumen de textos, la simplicidad para la lectura y las opciones avanzadas.

En lo que respecta a las bases de datos de artículos académicos, se consultó en Eric, Scielo, Web of Science, Latindex, Dialnet, y Redalyc. Estas se seleccionaron por la amplitud de su alcance, fuentes confiables, y simplicidad de acceso. Asimismo, se recurrió al empleo de motores de búsqueda de información utilizando inteligencia artificial como las aplicaciones Consensus, Research Rabbit y ChatPDF, esto debido a la mejora en la eficiencia del tiempo de rastreo, la creación de respuestas adaptadas, la variedad de recursos y la simplicidad para administrar citas y referencias.

Si bien se obtuvo un amplio número de documentos que abordan conceptos relacionados con la metacognición, se optó por considerar los que más se acercan a los objetivos del estudio, el cual apunta a proponer las estrategias metacognitivas más idóneas para trabajar con estudiantes de cuarto básico.

### **3. RESULTADOS**

En esta sección se presentan los hallazgos teóricos sobre la metacognición, esto con el fin de presentar un repertorio de estrategias metacognitivas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en estudiantes de cuarto básico.

En primer lugar, se revisó el concepto metacognición y sobre este cabe señalar que se comprende como un fuerte indicador del aprendizaje y es esencial para la autogestión de los procesos mentales (Zohar et al., 2013; Veenman et al., 2016; Rhodes, 2019). Además, es fundamental para el aprendizaje autodirigido, el autodesarrollo y la autoevaluación, y constituye un elemento clave en la educación general, especial y profesional (Drigas et al., 2020). De acuerdo con Flavell

(1979), el autor que introdujo este concepto, lo definió desde el conocimiento que tienen los sujetos sobre los procesos cognitivos. A su vez, plantea que son experiencias cognitivas y emocionales respecto a los saberes, logrando una articulación entre los antiguos y nuevos conocimientos, es decir, “aprender a aprender” (Gutiérrez, 2005, p.26).

Al respecto, Shimamura (2000) señala que la metacognición implica la capacidad del individuo para evaluar y regular sus propios procesos cognitivos. Kuhn (2000) plantea que en la medida que esta desarrolla, se torna más efectiva y las personas logran controlarla y ser conscientes de ella. Existen varias metodologías para evaluar la metacognición, incorporando el uso de indicadores y recomendaciones metacognitivas durante la enseñanza (Rhodes et al., 2019; Zohar et al., 2013), las cuales favorecen su desarrollo y potencian el aprendizaje. A su vez, Bustingorry y Mora (2008) indican la relevancia del conocimiento metacognitivo a partir de tres aristas que corresponden al conocimiento de la persona, el conocimiento de la tarea y el conocimiento de la disciplina, aspectos que inciden en la comprensión de lo qué se aprende y cómo se aprende.

Considerando lo expuesto, algunas actividades vinculadas a la metacognición como guía para el aprendizaje son las propuestas por Schwarz y Moshman (1995) que corresponden a la autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación. Según Ríos (2023), el autor refiere a los tipos de conocimientos que posee la metacognición, estos son el conocimiento declarativo, el procedimental y el condicional, los cuales apuntan a los saberes, las habilidades y a la selección sobre cuándo se debe emplear determinada estrategia cognitiva contemplando el contexto en el que se sitúa el proceso de aprendizaje. Además, cobra relevancia señalar como elemento determinante la regulación metacognitiva, que como indican Martínez, et al., (2022) corresponde a la planeación, el monitoreo y la evaluación, aspectos que implican tener objetivos claros, supervisar al proceso del logro y finalmente, la reflexión acerca del aprendizaje.

En cuanto a la conexión entre la metacognición y la comprensión de lectura, Ceballos et al. (2011) indican que el componente metacog-

nitivo juega un rol fundamental en el entendimiento de la lectura. Se reconocen dos elementos esenciales para manejar dicha comprensión: la conciencia del propósito lector y la autorregulación de los procesos mentales para lograr ese fin. Estos elementos están profundamente interrelacionados, pues el modo en que se efectúa la lectura y se controla la actividad cognitiva en el proceso, está influido por el propósito que se persigue al leer. López y Arciniegas (2004) destacan que la metacognición está profundamente ligada a la comprensión lectora, dado que el lector debe emplear un enfoque estratégico adaptado a un propósito específico. Esto involucra gestionar de forma consciente y planificar intencionadamente sus procesos de lectura, para lograr una comprensión efectiva del contenido.

Por consiguiente, al contemplar el enfoque estratégico mediante el cual se relaciona la comprensión de lectura con la metacognición, requiere de la aplicación de estrategias metacognitivas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Arango et al. (2015) señalan que las estrategias metacognitivas son recursos esenciales y valiosos para promover un adecuado progreso académico en los estudiantes. Además, sostienen que alcanzar un aprendizaje genuinamente significativo se facilita mediante el uso de estas estrategias, permitiendo a los alumnos aproximarse al conocimiento de forma más independiente y reflexiva.

De igual forma, es relevante mencionar que el empleo de estrategias metacognitivas ayuda a los estudiantes a enriquecer su comprensión lectora en niveles como el literal, inferencial y creativo. Dichas estrategias les facilitan la autoevaluación, la organización de sus conocimientos, la revisión de ideas previas y la mejora de su proceso de aprendizaje, logrando así una interpretación más profunda del mensaje que el texto busca transmitir (Berrocal y Ramírez, 2019).

Contemplando lo planteado por López y Arciniegas (2004), las estrategias metacognitivas en el ámbito del lenguaje se enfocan en tres aspectos esenciales: que apuntan al desarrollo el conocimiento acerca de los mecanismos involucrados en la lectura y comprensión de textos, la identificación de la importancia de monitorear y gestionar el propio

proceso de lectura, y el fomento de la motivación, la responsabilidad y una actitud proactiva, reflexiva y crítica en el lector, promoviendo así una mayor autonomía y compromiso en su aprendizaje.

A partir de lo expuesto, autoras como Galdames (2008) y Furman (2021) proponen estrategias para fomentar la metacognición, posibles de aplicar en el contexto escolar e idóneas para el nivel de cuarto de Educación Básica. Estas se presentan en la siguiente tabla con sus respectivas definiciones:

Tabla 1. Estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura.

Autor/a	Estrategia	Explicación
Galdames (2008)	Los tres momentos didácticos de la lectura	<p>Esta técnica tiene como objetivo fomentar el razonamiento vinculado al desarrollo del lenguaje, organizándose en tres fases dentro del proceso lector: antes, durante y después.</p> <p><b>Antes de leer:</b> Actividades que incentivan la activación de los conocimientos previos de los estudiantes y su habilidad para plantear hipótesis sobre el tema que abordarán.</p> <p><i>Actividades para hacer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Constelación de palabras</li> <li>- Cuadro de anticipación</li> <li>- Piensa, anota y comparte</li> <li>- Guía anticipatoria</li> </ul> <p><b>Durante la lectura:</b> Ejercicios que facilitan la concentración en los puntos esenciales del texto para asegurar su comprensión, además de favorecer el desarrollo de distintas habilidades.</p> <p><b>Actividades sugeridas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahí mismo/pienso y busco/en mí mismo/al autor</li> <li>- Verificación de hipótesis (según lo dicho al inicio)</li> </ul> <p><b>Después de la lectura:</b> Se profundiza en la comprensión, mediante actividades orientadas a ampliar lo aprendido por los estudiantes, promoviendo su capacidad de análisis crítico.</p> <p>Es relevante mencionar que esta técnica permite incorporar diversas estrategias adicionales dependiendo de la fase de la lectura.</p> <p><i>Actividades para realizar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencia de hechos</li> <li>- Diagrama de comparación</li> <li>- Círculo “causa-efecto”</li> <li>- Espejo de mente abierta</li> </ul>

<b>Furman (2021)</b>	Escalera de la metacognición	<p>Es una secuencia en forma de escalera con cuatro niveles ascendentes, en la cual cada nivel incluye una pregunta vinculada a lo aprendido en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aprendí?</li> <li>- ¿Cómo lo aprendí?</li> <li>- ¿Para qué me sirvió?</li> <li>- ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?</li> </ul> <p>Estas preguntas permiten facilitar la transferencia del conocimiento adquirido a situaciones reales en el entorno donde se desenvuelve cada alumno. Además, esta estrategia puede utilizarse después de la lectura para hacerla más significativa y promover un aprendizaje duradero.</p>
<b>Furman (2021)</b>	Tarjetas de salida	<p>Sugiere el uso de “tarjetas de salida” o “tickets,” los cuales se emplean al cierre de la clase para promover una reflexión sobre lo leído y trabajado durante la sesión. Los estudiantes responden en una hoja que entregan al profesor, quien puede así evaluar el progreso del aprendizaje. En estas tarjetas, se pueden incluir preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solía pensar que.../ Ahora pienso que...</li> <li>- Una idea clara que me llevo de esta clase...</li> <li>- En la clase de hoy me di cuenta que...</li> <li>- Algo que le contaría a un compañero que no vino, sobre lo que aprendimos hoy...</li> </ul>
<b>Furman (2021)</b>	El semáforo	<p>Esta actividad se clasifica como una herramienta de autoevaluación, ya que el estudiante utiliza los colores del semáforo para realizar una revisión personal de su aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Verde:</b> Hoy aprendí...</li> <li>- <b>Amarillo:</b> Algo que me da algunas dudas es...</li> <li>- <b>Rojo:</b> Algo en lo que necesito ayuda porque no lo entendí es...</li> </ul> <p>Esta misma estrategia también puede aplicarse en grupos, donde los estudiantes reflexionan juntos sobre lo señalado y se brindan apoyo mutuo. El profesor actúa como guía, permitiendo que los alumnos se vuelvan más independientes en su comprensión y aprendizaje.</p>

---

Nota. Elaboración propia, con información obtenida de Galdames (2008) y Furman (2021).

En la tabla 1 se expone un repertorio de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, destacando la relevancia de la reflexión crítica en el proceso de aprendizaje. La propuesta de Galdames (2008) sobre los tres momentos didácticos de la lectura entrega un marco estructurado que guía a los estudiantes mediante las etapas, lo que facilita la comprensión y promueve la formación de un lector activo y crítico. Furman (2021) introduce la escalera de la metacognición, que invita al estudiantado a reflexionar sobre su aprendizaje a través de preguntas que fomentan la conciencia sobre el acto de aprender. Las tarjetas de salida y el semáforo son herramientas de autoevaluación que permiten que los alumnos identifiquen sus logros y áreas de mejoramiento. En conjunto, las estrategias propuestas enriquecen la comprensión de lectura y propician el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

#### **4. CONCLUSIONES**

A modo de síntesis, el análisis teórico efectuado permite identificar cuatro estrategias adecuadas para el nivel escolar en cuestión: los tres momentos didácticos de la lectura propuestos por Galdames (2008), la escalera de la metacognición, las tarjetas de salida y el semáforo descrito por Furman (2021). Las estrategias recopiladas en la revisión bibliográfica no solo proporcionan un marco estructurado para mejorar la comprensión lectora, a su vez, enriquecen la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza, dado que favorece el desarrollo de clases más dinámicas y participativas, cuyo foco está centrado el aprendizaje del estudiantado.

Además, estas estrategias son herramientas prácticas que pueden adaptarse a diversos contextos educativos, lo que proporciona a los docentes la posibilidad de atender de forma más efectiva las distintas necesidades de sus alumnos. Al implementar estas metodologías, se propicia un aprendizaje más significativo y autónomo, promoviendo tanto el desarrollo académico, así como las habilidades metacognitivas que son esenciales para el logro de una formación integral. La aplica-

ción de estas estrategias puede representar un avance hacia la mejora de la competencia lectora en el estudiantado de cuarto básico, impactando positivamente en su trayectoria educativa.

Asimismo, lo presentado en el capítulo es un aporte investigativo desde la Formación Inicial Docente, puesto que este trabajo bibliográfico pretende entregar información valiosa que enriquezca y aliente a la incorporación de enfoques innovadores y efectivos en la enseñanza de la lectura. De esta manera, se busca contribuir al quehacer docente en el proceso de enseñanza, proporcionando herramientas prácticas posibles de adecuar a distintos contextos educativos. Además, otorgar la oportunidad de responder de modo más efectivo a los diversos requerimientos formativos para la promoción de una educación de calidad, la cual responda a los desafíos actuales y propicie que los estudiantes se conviertan en lectores reflexivos, autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje.

## 5. REFERENCIAS

- Arango, L. et al. (2015) *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de Básica primaria* [Tesis de Magister, Universidad autónoma de Manizales]. [https://repositorio.autonoma.edu.co/bitstream/11182/562/1/Estrategias\\_metacognitivas\\_potenciar\\_comprensi%C3%B3n\\_lectora\\_estudiantes\\_B%C3%A1sica\\_primaria.pdf](https://repositorio.autonoma.edu.co/bitstream/11182/562/1/Estrategias_metacognitivas_potenciar_comprensi%C3%B3n_lectora_estudiantes_B%C3%A1sica_primaria.pdf)
- Armbruster, BB, Echols, CH y Brown, AL (1983). The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective. *Reading Education Report; No. 40*.
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación, 1(4)*, 522-545.

- Bustingorry, S. y Mora, S. (2008). Metacognición: Una manera de aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Ceballos, E., Barbosa, C., & Castellón, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.
- Drigas, A., & Mitsea, E. (2020). The 8 Pillars of Metacognition. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 15, 162-178. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.14907>.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI editores.
- Galdames, V. (2008). *Tres momentos didácticos de la lectura* [Archivo PDF]. <https://es.scribd.com/document/631139466/Galdames-Tres-Momentos-II-ciclo-2>
- Gutiérrez, D. (2005). *Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas* [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880921>
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <http://www.jstor.org/stable/20182660>
- López, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-l8hZk-libro.pdf>

- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27 (4), 30-38.
- Martínez, Y., et al. (2022). La regulación metacognitiva en el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde los entornos virtuales. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 10(2), 54-62. <https://doi.org/10.34070>
- Neira Martínez, Angie Carolina, Reyes Reyes, Fernando Teddy, & Riffo Ocares, Bernardo Esteban. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Ríos, R. (2023). *Los componentes de la metacognición: una guía pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico*. <https://epperu.org/los-componentes-de-la-metacognicion-una-guia-pedagogica-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico/>
- Rhodes, M. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, 46, 168 - 175. <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shimamura, A. (2000). Hacia una neurociencia cognitiva de la metacognición. *Conciencia y cognición*, 9 (2), 313-323.
- Veenman, M., Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/S11409-006-6893-0>.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, 49, 121 - 169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>.

# **Evaluación inicial para el desarrollo de talleres sobre controversias sociocientíficas: uso de mapas mentales**

**CARLA OLIVARES-PETIT**

*Laboratorio-Semillero CATIÓN, Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

**BERNARDO MADARIAGA JARA**

*Laboratorio-Semillero CATIÓN, Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

**MARÍA INÉS CERDA MARTÍNEZ**

*Laboratorio-Semillero CATIÓN, Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, Facultad de Ciencias, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

**MARIO QUINTANILLA GATICA**

*Laboratorio GRECIA, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo da cuenta de un proceso de evaluación inicial, en contexto de formación inicial docente (FID) de profesores de Química, como parte de un proceso de investigación de tesis de postgrado, que tributa al proyecto FONDECYT nº1231325 denomina-

do “Identificación y caracterización de competencias argumentativas y explicativas en profesorado de química y biología en formación inicial: Su contribución al desarrollo profesional docente desde una perspectiva socio-científica” (Quintanilla-Gatica et al., 2023).

En el contexto anterior, se inicia el proceso de trabajo investigativo con el profesorado en formación, realizando una evaluación inicial de ideas sobre controversias sociocientíficas, con el fin de diseñar posteriormente los talleres de intervención sustentados en el desarrollo del mismo concepto y bajo el modelo propuesto en el FONDECYT n°1231325.

El trabajo de evaluación inicial señalado anteriormente, se implementó a través del desarrollo de “Mapas Mentales”, como la evidencia de trabajo seleccionada y para ejecutar una evaluación inicial con y para el profesorado en formación en ciencias participantes de este proceso.

González et al., (2020) sostienen que herramientas como los mapas mentales y conceptuales, no solo facilitan una mayor comprensión del contenido, sino que también fomentan el desarrollo de competencias y fortalecen el proceso formativo de quienes emplean estas herramientas en los procesos de aprendizaje y aunque no son estrategias nuevas, un uso mediado y con sentido puede contribuir de manera significativa a una evaluación inicial de un proceso.

Los mapas mentales, en particular, son valiosos desde diversas perspectivas porque promueven el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, impactando positivamente en la enseñanza de las ciencias al estimular el pensamiento, la reflexión y la metacognición en el estudiantado (Tirado-Olivares et al., 2021).

En este sentido, el uso de mapas mentales ofrece múltiples beneficios para los estudiantes, facilitando al máximo su proceso de aprendizaje. Esta herramienta permite una organización flexible y no lineal del conocimiento en torno a un tema o idea central, lo que mejora la comprensión de la información, especialmente para aquellos que requieren un enfoque más visual. Su estructura ramificada, que se expande desde una idea central y utiliza frases cortas o imágenes,

presenta la información de manera visualmente atractiva y evita largas listas que pueden resultar poco estimulantes (Nuñez et al., 2019)

Lo que hace a los mapas mentales especialmente atractivos, es su capacidad para captar visualmente la atención, a diferencia de otros organizadores gráficos. La estructura ramificada que parte de una imagen, palabra o frase central, junto con el uso de diversos colores para conectar conceptos, los convierte en herramientas llamativas y fáciles de interpretar (Cronqvist, 2019)

El estudio de Cuevas, 2021, demuestra que los estudiantes presentan la información de manera más adecuada al utilizar mapas mentales, debido a que la esquematización y elaboración de estos mapas permiten una selección precisa de palabras clave o ideas principales. Este enfoque desarrolla la capacidad de síntesis de contenidos textuales y facilita la asimilación de conocimientos, permitiendo a los estudiantes integrar conceptos, definiciones y teorías con mayor facilidad que con otras técnicas de estudio.

Además, los mapas mentales contribuyen a la memorización y a la síntesis de información al estar directamente relacionados con las funciones cerebrales, promoviendo así una mayor eficacia en el aprendizaje.

En el ámbito educativo, los mapas mentales son una herramienta poderosa para facilitar los procesos de aprendizaje. Su utilización activa diversos procesos mentales, lo que aumenta la creatividad, mejora la retención de información y fomenta un aprendizaje más profundo. Además, potencian las actividades cerebrales, incrementando la productividad de los estudiantes en más de la mitad

Medina, (2020) destaca que los mapas mentales también pueden utilizarse para diversas actividades, como acceder a conocimientos previos, anticipar temas de estudio y crear textos, objetos o juegos. Esta versatilidad en el uso de mapas mentales subraya su valor en el proceso educativo, proporcionando una herramienta multifuncional que apoya tanto la organización de la información como la creatividad.

La integración de operaciones cognitivas durante el diseño de un mapa mental, es rico en posibilidades y niveles de exigencia, donde

dicha integración favorece un aprendizaje más eficaz (Torres et al., 2021). Además, los mapas mentales sirven como herramientas analíticas al resaltar y organizar todos los elementos y conexiones del tema, buscando una estructura coherente, organizando y priorizando la información, estableciendo conexiones y llenando los vacíos, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo

A partir de los antecedentes expuestos, es posible establecer que los mapas mentales son una herramienta valiosa para explorar diversos conceptos y temáticas, tanto en ciencias como en otras disciplinas, por lo que se decide empearlos como punto de partida de la investigación (Espinoza, 2021).

## 2. MÉTODO

El uso de los mapas mentales resulta particularmente útil para abordar temas de relevancia actual, como las controversias sociocientíficas (CSC). Las CSC se definen como problemas reales y controvertidos que requieren un juicio moral o ético para su resolución (Cayci, 2020). Estos problemas son inherentemente complejos, sin respuestas definitivas, y están influenciados por factores políticos, económicos y éticos. Además, las CSC pueden escalar de problemas locales a crisis globales, como es el caso de las cuestiones medioambientales (Suparman et al., 2022).

La incorporación de CSC en el ámbito educativo ofrece un gran potencial como herramienta pedagógica, permitiendo a los estudiantes involucrarse activamente en el desarrollo y evaluación de argumentos sobre problemas públicos y sociales complejos. Para implementar las CSC de manera efectiva en el aula, los docentes deben investigar y dominar la temática a tratar, guiando los debates y resolviendo las interrogantes que surjan con precisión. La implementación de CSC no es una tarea neutral; requiere enfrentar desafíos intelectuales reales y promover enfoques creativos e innovadores (Quintanilla-Gatica et al., 2023). Así, los mapas mentales, al facilitar la organización y visua-

lización de información compleja, emergen como una herramienta prometedora para el abordaje de las CSC en el contexto educativo.

Para llevar a cabo esta parte de la investigación, se realizó una exploración inicial del concepto de controversias sociocientíficas utilizando mapas mentales como herramienta heurística. Esta metodología no solo facilitó la organización de la información, sino que también permitió una comprensión más profunda de los conceptos involucrados, alineándose con los beneficios y la estructura visualmente atractiva que los mapas mentales ofrecen para el proceso educativo.

El proceso se ejecutó de acuerdo a:

- a. Transparentar el trabajo a realizar, con apoyo de un instrumento de evaluación de tipo lista de cotejo. Esta etapa contempla una explicación abreviada de lo que es un mapa mental. (se incluyó los aspectos éticos de la investigación)
- b. Socializar los criterios de evaluación, por medio de la lista de cotejo. (ver tabla 1)
- c. Desarrollo de la clase y ejecución de los mapas mentales.

**Tabla 1**  
*Indicadores para la elaboración del Mapa Mental*

<b>Descriptor (IE)</b>	<b>Descriptor del indicador de evaluación</b>
1	El tema central se representa con una imagen ubicada en el centro del mapa, junto a un texto acotado.
2	El mapa mental posee una estructura radial, compuesta por conexiones, formato brazos, de mayor a menor relevancia. (ramificaciones)
3	De la imagen central nacen los otros conceptos, ideas y/o imágenes, en forma de ramificaciones, las que se leen en el sentido de las agujas del reloj. (relacionado con el IE2)
4	Las ideas y conceptos principales (primera ramificación) son representados mediante imágenes y palabras claves simultáneamente. (relevancia conceptual).

- 5 Se usan colores diferentes para destacar y acentuar las ideas por cada línea de ideas. (De esta forma estimulamos a nuestro cerebro a crear nuevas conexiones)
- 6 Adjunta una leyenda sobre uso de los colores del mapa, explícitamente: color y tema.
- 7 Emplea un lenguaje formal, libre de sesgos y técnico.
- 8 Las imágenes empleadas están referenciadas (todas) y tienen relación con la definición o explicación que acompaña (cumplen rol informativo y no decorativo).
- 9 Presenta en la fecha y hora establecida (vía ucampus)

Total

Observaciones

---

El trabajo se realizó en un periodo de clases correspondiente a un tiempo de 90 minutos, donde los estudiantes elaboraron sus ideas y luego las sistematizaron, considerando que además parte del trabajo era entregar vía plataforma institucional los mapas mentales.

### **3. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos del proceso, se sistematizaron en la plataforma institucional de apoyo a la docencia. El total de los estudiantes cumplieron con lo solicitado en términos de formalidades (Indicadores de evaluación 6 al 9), variando los resultados en términos de la organización gráfica en cada una de las entregas, las que sumaron un total de 9 entregas por plataforma.

En el presente trabajo, se reportan algunos de los mapas recibidos, los cuales han sido seleccionados de forma aleatoria para esta presentación, de acuerdo a:

Figura 2

Mapa Mental de Controversias Sociocientíficas Equipo 1



Nota: Se ha omitido la leyenda del mapa.

Figura 3

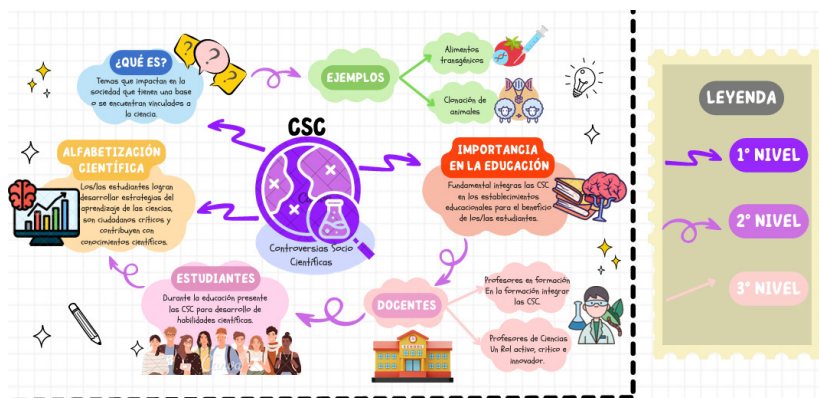
Mapa Mental de Controversias Sociocientíficas Equipo 2



Nota: Se ha omitido la leyenda del mapa.

Figura 4

Mapa Mental de Controversias Sociocientíficas Equipo 3



Nota: Se ha omitido la leyenda del mapa.

Se debe considera que el número total de estudiantes para este trabajo alcanza un n total de 11 individuos, de naturaleza mixta, pertenecientes a tercer año del plan de formación académica, donde 1 de los 11 individuos se encuentra en avance académico al día.

De las categorías emergentes del análisis de los mapas mentales, se han tipificado categorías tales como:

Tabla 2  
Categorías de análisis inicial

Categoría	Descriptor
1	Visión epistemológica: Posicionada en extremos. (corroboración mediante test)
2	Uso de imágenes: Irreales, no se presentan imágenes asociadas a fotografías, todas son caricaturizadas o representaciones de personas, grupos o fenómenos.
3	Logro de indicadores: No se evaluaron trabajos con un logro total, observando que no hay cumplimiento de indicadores de acciones específicas, no asociadas al dominio conceptual, más bien dominio habilidades y organización gráfica de la información.

- 4 Ejemplificación: No se presenta en todos los casos, pero un diagnóstico muestra temas recurrentes asociados a las CSC, siendo el más frecuente, el tema de las vacunas y los tópicos de las áreas biológicas.
  - 5 Imagen de las CSC: La controversia se presenta en los mapas mentales como una confrontación entre elementos que se conflictúan.
  - 6 Impacto y alcance: En todos los casos, se presenta algún grado de relación con las comunidades, sociedades y/o con el rol de educador.
- 

*Nota. Elaboración propia.*

#### **4. DISCUSIÓN**

Los resultados muestran una disociación entre las instrucciones y la implementación de la técnica identificada como mapa mental. En este sentido, es inevitable pensar en el hecho que los y las estudiantes ejecutan acciones complejas en otros espacios de trabajo y formativos del ámbito de las ciencias exactas y en este caso, manifestaron serias dificultades para ejecutar un mapa mental, indicado una serie de factores, siendo el más frecuente la explícita y manifestada incertidumbre para organizar palabras con imágenes en un mismo plano o documento, incluyendo en esta dificultad la organización de categorías principales y secundarias, es decir, una serie de dificultad de organización de la información.

Otro de los elementos que emergen, en el análisis es la visión positivista respecto de la ciencia misma, entonces, la enseñanza de las ciencias requiere una renovación no tanto en sus contenidos, sino más bien en las metodologías empleadas para la construcción del conocimiento científico, lo que lleva irremediablemente a pensar en la trayectoria formativa de las y los futuros docentes del área, "saber

ciencias no es sinónimo de saber enseñarlas o promover su uso ético, efectivo y contextualizado” (Olivares-Petit et al., 2024).

Respecto de la visión inicial de las Controversias Sociocientíficas, es evidente una relación natural hacia los fenómenos biológicos, con mucha fuerza en el tema “vacunas”. Lo anterior, está en coherencia con el modelo funcional de Alfabetización Científica (Lederman, 2018), asociando el uso del conocimiento científico para la toma de decisiones informadas en asuntos de diversa envergadura. Bejarano et al. (2019) argumentan que una persona científicamente alfabetizada, debería conocer sobre la naturaleza de la ciencia (NdC) y para Romero et al. (2017) la alfabetización científica no sólo implica conocer sobre ciencia, sino también comprender cómo se desarrolla y valida el conocimiento científico, sin dejar de lado la relación entre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), lo cual en los mapas mentales fue un desafío arduo para los y las estudiantes a la hora de organizar las ideas.

## **5. CONCLUSIONES**

El proceso de mapeo inicial de las ideas por medio de una estrategia considerada simple y sencilla, resultó en una tarea altamente compleja para los y las estudiantes, futuros profesores de ciencias en formación, situación que genera una luz de alerta respecto de las formas en que abordamos la formación científica, desde la Alfabetización Científica para la vida (Guerrero y Sjöström, 2024).

Por su parte, la idea de indagar sobre el grado de conocimiento o percepción sobre las Controversias Sociocientíficas, dan cuenta de relaciones innatas de los y las estudiantes sobre temas ligados a la biología o las ciencias de la vida, con énfasis en temas de salud y cambio climático, lo anterior, probablemente asociado a los hechos recientemente vividos de pandemia y las fuentes de información masivas (redes sociales entre otras).

Las Controversias Sociocientíficas generan en sí mismas, una oportunidad de conectar los conocimientos teóricos con el contexto natural, humano, social, ético, económico y en general con las decisiones de la vida cotidiana de todo humano (Quintanilla et al., 2023), por lo que el efecto es altamente significativo y permite una extensión e implementación natural de la alfabetización científica como objetivo primordial de la educación en ciencias (Olivares-Petit et al., 2024). Vale decir que los cambios vertiginosos que ha experimentado la humanidad, son en sí mismos, situaciones científicas que resultan ser interesantes de abordar desde una mirada sociocientífica (Quintanilla et al., 2022).

En base a todos los aspectos mencionados y otros por investigar, es necesario tensionar las trayectorias formativas de los futuros profesores de ciencias con urgencia, para una educación científica integral, significativa y real.

## **6. AGRADECIMENTOS**

Agradecemos al Proyecto FONDECYT 1231325 de la Agencia Nacional y de Investigación (ANID) de Chile y a los proyectos VRI - Interdisciplinario y Nuovo Triada de la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile por su patrocinio académico y financiero. Agradecemos al equipo del Laboratorio-Semillero Cati3n (UMCE-Chile), al Laboratorio GRECIA (PUC-Chile) y al programa de Magíster en Didácticas de las Ciencias Naturales y las Matemáticas, de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile

## **7. REFERENCIAS**

Cayci, B. (2020). A study on the effectiveness of a teaching based on socio-scientific issues in the training of pre-service teachers. *Cypriot Journal*

- of Educational Sciences, 15(2), 220–231. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4604>
- Cronqvist, M. (2019). Reflecting and Verbalizing Teaching - Supported by Didactic and Digital Tools. *Beijing international review of education* 1(2019) 507-527.
- Cuevas, N. (2021). Estrategias didácticas digitales. Encuentros entre la investigación y la práctica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 229-231. <https://doi.org/10.35362/rie8514183>
- Espinoza, L. (2021). Pensamiento metacognitivo, crítico y creativo en contextos educativos: conceptualización y sugerencias didácticas. [Metacognitive, critical and creative thinking in educational contexts: conceptualization and didactic suggestions]. *Psicología Escolar y Educacional*, (25), <https://doi.org/10.1590/2175-35392021220278>
- González, J. M. M., Gea, E. M. V., & Ariza, M. D. H. (2020). El aprendizaje del mapa mental grupal mediante las tic en educación superior. *Educação & Sociedade*, 41, e219656. <https://doi.org/10.1590/ES.219656>
- Medina, S. (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Journal of business and entrepreneurial studies*, vol. 4, núm. 1, 2020. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573661266026>
- Nuñez, I.; Novoa, P.; Majo, H.; Salvatierra, A. (2019) Mental maps as a strategy in the development of successful intelligence in high school students. *Propósitos y Representaciones*, v. 7, n. 1, p. 59-82, 2019.
- Guerrero, G., y Sjöström, J. (2024). Critical scientific and environmental literacies: a systematic and critical review. *Studies in Science Education*, 1–47. <https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2344988>
- Olivares-Petit, C., Quintanilla-Gatica, M., Cerda, M., Madariaga, B. (2024). Controversias sociocientíficas en la formación inicial docente: una reflexión desde el contexto chileno. *Sisyphus – Journal of Education* 12(3). *En prensa*.
- Quintanilla, M., Merino, C., y Marzábal, A. (2022). Química, ciudadanía y sociedad: un desafío prometedor para la enseñanza de las ciencias

- en Chile. *Educación Química EduQ.*, 30(1), 41-48. <https://doi.org/10.2436/20.2003.02.233>
- Quintanilla-Gatica, M. R., Orellana-Sepúlveda, C., Solsona-Pairo, N., y Carrasco-Monroy, P. A. (2023). Género y formación inicial del profesorado de ciencias en Chile: Una aproximación desde sus racionalidades epistemológicas. *Ciência y Educação (Bauru)*, 29, e23051. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230051>
- Suparman, A. R., Rohaeti, E., y Wening, S. (2022). Development of Attitude Assessment Instruments Towards Socio-Scientific Issues in Chemistry Learning. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 1947–1958. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.1947>
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J. A., Cózar-Gutiérrez, R., & Toledano, R. M. (2021). Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Torres, N.; Salavarría, B. y Mera, F. (2021). Estrategias didácticas para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. Didactic strategies to improve academic performance in higher education students. *South Florida Journal of Development*, Miami, v.2, n.3, p. 3905-3917. DOI: 10.46932/sfjdv2n3-008



# Implementación de un plan de autoestudio para fortalecer el aprendizaje en simulación clínica

PEDRO LEIVA ÁLVAREZ

*Universidad Andrés Bello, Chile*

ANGÉLICA MEDEL SAN MARTÍN

*Universidad Andrés Bello, Chile*

RENATA MUR NAVIA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación superior enfrenta desafíos significativos, especialmente en el ámbito de la formación en ciencias de la salud, donde la integración de nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza es crucial para responder a las expectativas y necesidades de los estudiantes. En este contexto, en la Carrera de Obstetricia de la Universidad Andrés Bello, sede Concepción, se ha identificado una problemática en la asignatura de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Gestión II, relacionado principalmente a la insuficiente preparación autónoma de los estudiantes previo a los talleres clínicos simulados, lo cual ha impactado negativamente en su desempeño, en el proceso de aprendizaje y en el logro de competencias necesarias para alcanzar el perfil de egreso de la carrera. Esta situación se evidenció a través de un diagnóstico inicial que se realizó a través de instrumentos cuantitativos y cualitativos le-

vantando información respecto a la problemática detectada, los cuales evidenciaron la falta de compromiso con el autoestudio, afectando la eficacia de las sesiones de simulación clínica, donde el aprendizaje debería ser más significativo y centrado en la práctica.

Para abordar esta problemática, se levantó un proyecto de innovación docente que tiene como objetivo la implementación de un plan de autoestudio online asincrónico, apoyado por estrategias didácticas y tecnológicas que fortalezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque busca mejorar la preparación de los estudiantes fuera del aula, optimizando su tiempo de estudio, favoreciendo la integración de saberes propios de la formación profesional y fomentando una mayor seguridad, confianza y participación en los talleres clínicos simulados.

Este proyecto se basa en varias perspectivas contemporáneas sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Haleem et al. (2022) subrayan el papel crucial que las tecnologías digitales juegan en la educación moderna, facilitando entornos de aprendizaje más dinámicos y personalizados. Estos entornos permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos de manera flexible, lo que es esencial para fomentar el autoestudio en contextos de simulación clínica. Por otro lado, la teoría del constructivismo, ampliamente discutida por Smith y Hughes (2020), enfatiza la importancia de que los estudiantes construyan activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre sus experiencias. Este enfoque es fundamental en el diseño de actividades de simulación clínica que buscan integrar teoría y práctica.

Además, Herrera-Aliaga y Estrada (2022) destacan la innovación en la simulación como una herramienta pedagógica en la educación médica del siglo XXI, subrayando cómo las simulaciones de alta fidelidad pueden replicar entornos clínicos reales, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de practicar y mejorar sus habilidades en un entorno seguro y controlado.

Por último, el estudio de Kim y Yoo (2020) sobre el aprendizaje basado en problemas (S-PBL) aplicado a la simulación clínica resalta cómo este enfoque puede mejorar significativamente la capacidad de razonamiento clínico de los estudiantes, reforzando la importancia de una

preparación previa adecuada. Asimismo, Román et al. (2020) aportan un diagnóstico sobre los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios, lo que resulta esencial para identificar áreas de mejora en la implementación de estrategias educativas efectivas.

Este marco teórico no solo sustenta la necesidad de una intervención innovadora en la asignatura de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Gestión II, sino que también orienta el diseño de un plan de autoestudio que promueva la autonomía, la motivación y la eficacia en el aprendizaje de los estudiantes, respondiendo a las demandas de la educación superior en el siglo XXI.

## **2. MÉTODO**

El método utilizado en el proyecto de implementación del plan de autoestudio online asincrónico en la asignatura de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Gestión II siguió un enfoque cualitativo, centrado en investigación acción, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para evaluar la efectividad del plan.

Primero, a partir de la observación directa se identificó una problemática asociada a un área de mejora relacionada con la innovación docente, la cual se justificó realizando una evaluación diagnóstica a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes, utilizando Google Forms. Este cuestionario fue diseñado para explorar las percepciones de los estudiantes sobre la importancia del autoestudio y las herramientas disponibles, y su impacto en su preparación para los talleres clínicos simulados. La muestra incluyó a 50 estudiantes de un total de 60 inscritos en la asignatura, lo que representa una cobertura del 83,3%. Los resultados se analizaron cuantitativamente, revelando datos sobre la dedicación al autoestudio, la satisfacción con las estrategias actuales y el interés en nuevas herramientas tecnológicas.

Además, se llevó a cabo un focus group con tres docentes que participan en los talleres clínicos simulados de la asignatura. Este focus

group, realizado mediante videoconferencia en la plataforma Zoom, permitió recolectar información cualitativa en profundidad sobre la percepción docente respecto a la preparación de los estudiantes y los desafíos que enfrentan en la implementación de la simulación clínica de alta fidelidad. La discusión siguió un guion temático que abordó aspectos como la adaptación a la simulación, la preparación y autoestudio de los estudiantes, y la efectividad de las estrategias utilizadas. La información recolectada fue transcrita y analizada utilizando técnicas de análisis cualitativo asistidas por inteligencia artificial.

Este enfoque mixto permitió una comprensión holística de la situación, combinando los datos estadísticos obtenidos de los cuestionarios con las percepciones y experiencias detalladas compartidas por los docentes en el focus group, proporcionando una base sólida para plantearnos la siguiente pregunta rectora: ¿De qué manera se puede implementar un plan de autoestudio que contenga estrategias didácticas y tecnológicas que fortalezcan el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la asignatura de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Gestión II de la Carrera de Obstetricia en la Universidad Andrés Bello sede Concepción? , guiando la implementación del plan de autoestudio como innovación docente.

Posteriormente, para la planificación y gestión del proyecto en metas más detalladas se utilizó una matriz de objetivos específicos, en base al cual se establecieron las actividades, indicadores de logro y medios de verificación que garantizaron el cumplimiento del objetivo general y que permitió ir ejecutando meticulosamente cada paso del proyecto de innovación docente. A partir de esta matriz se estructuró el proyecto identificando las estrategias didácticas y tecnológicas que permitieran el diseño de un plan de autoestudio como apoyo a las horas indirectas destinadas a las actividades clínicas simuladas, luego diseñando el plan de autoestudio con la finalidad de ejecutar un repositorio online asincrónico que permitiera optimizar el aprendizaje en los talleres clínicos simulados, y finalmente evaluando el efecto del plan del autoestudio a través de instrumentos cuantitativos y cualitativos que recogieran la información de estudiantes y docentes respecto

Implementación de un plan de autoestudio para fortalecer el aprendizaje...

a la satisfacción y eficacia de las estrategias metodológicas implementadas para apoyar el autoestudio previo a los talleres.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos de la evaluación se realizaron las conclusiones, proyecciones y reflexiones sobre la efectividad de las acciones implementadas, permitiendo refinar, mejorar y ajustar el proyecto de innovación docente.

### **3. RESULTADOS**

El proyecto de innovación docente contempla un plan de autoestudio destinado a estudiantes de tercer año de la Carrera de Obstetricia el cual tiene como propósito fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de diversas estrategias didácticas y tecnológicas agrupadas en un repositorio online asincrónico funcional, el cual está destinado a complementar la preparación de los estudiantes previo a los talleres clínicos simulados y así optimizar su proceso de aprendizaje.

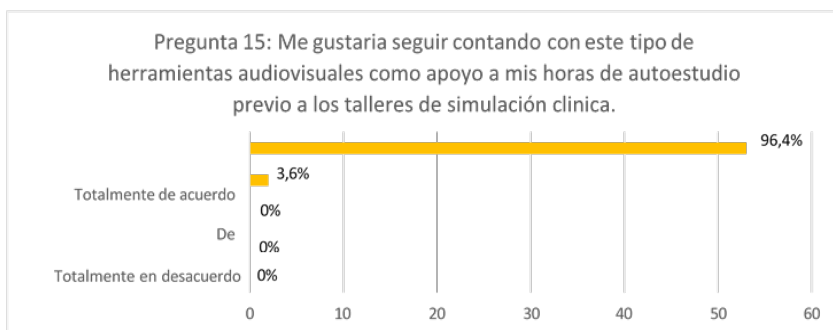
La programación del plan de autoestudio se realizó en base al Syllabus de la asignatura Salud Sexual, Salud Reproductiva y Gestión II, abarcando las unidades III y IV, en las cuales se abordan específicamente cinco contenidos propios del área de Ginecología, los cuales cuentan con talleres de simulación clínica de alta fidelidad: Patología Ginecológica Benigna, Síndrome de Ovario Poliquístico, Entrega de resultados de Mamografía, Entrega de resultados de PAP alterado y Diagnostico de alteración de piso pélvico. Cada contenido es trabajado en base a los aprendizajes esperados de la asignatura y a los objetivos de aprendizaje del taller clínico simulado, contando con una carpeta en el repositorio online asincrónico, en la cual se tiene acceso a un Podcast destinado a fortalecer e integrar contenidos teóricos en voces de expertos en el contenido y un Video de atención clínica que presenta atenciones clínicas asociadas al contenido y que tiene como propósito acercar a los estudiantes a la simulación y al contexto clínico real propio de la profesión de Matronería.

Se implementó el plan de autoestudio compartiendo el link de cada carpeta a los estudiantes mediante plataforma Canvas una semana antes de cada taller, con las respectivas indicaciones tanto para favorecer el autoestudio como la simulación clínica en sus distintas etapas.

La evaluación del plan de autoestudio se realizó a través de distintos instrumentos de evaluación, respecto a los instrumentos cuantitativos realizó una encuesta de satisfacción estudiantil donde participaron 55 estudiantes de un universo de 60, alcanzando una cobertura del 91,6%, que reveló una percepción positiva respecto a la importancia y utilidad de las herramientas audiovisuales implementadas, señalando que son herramientas que les permiten optimizar el tiempo de autoestudio e incentivándolos a estudiar, donde los podcasts les permite integrar informar relevante y complementar contenidos previamente adquiridos, además de ser abordados de manera sencilla, clara y cercana, y los Videos de atención clínica los acerca a la realidad y les permite comprender mejor la estructura de una atención clínica, fortalecer habilidades transversales y toma de decisiones en contextos clínicos reales. Como aporte a la simulación clínica valoraron positivamente las estrategias de autoestudio porque gracias a ellas mejoraron significativamente su rendimiento en los talleres clínico simulados, y les permiten sentirse más tranquilas, confiadas y motivadas a participar en los talleres. Finalmente es importante destacar, como se señala en el gráfico, que un 100% de los estudiantes refieren que les gustaría seguir contando con este tipo de herramientas audiovisuales como apoyo al autoestudio previo a la simulación

### Grafico 1

*Deseo estudiantil respecto a la proyección del plan de autoestudio.*



*Fuente: Leiva, P. Medel, A. & Mur, R. (2024) "Cuestionario de satisfacción estudiantil con respecto a la implementación del plan de autoestudio como medio para favorecer su aprendizaje en los talleres de simulación clínica".*

Por otra parte, la evaluación con instrumentos cuantitativos contempló la aplicación de una rúbrica analítica al finalizar cada taller clínico simulado, identificando el compromiso de los estudiantes con la preparación previa a los talleres y el desempeño de los mismos en las distintas etapas de la simulación en base al efecto de las herramientas audiovisuales que forman parte del plan de autoestudio. El análisis del rendimiento de los estudiantes durante los talleres clínicos simulados mostró una mejora significativa después de la implementación del plan de autoestudio, donde los estudiantes demostraron un mayor nivel de preparación y confianza, lo que se reflejó en una ejecución más precisa y segura de los procedimientos clínicos simulados. Esta mejora en el desempeño fue particularmente notable en las áreas de toma de decisiones, aplicación de conocimientos teóricos en situaciones prácticas y la adquisición de competencias de autorregulación y pensamiento crítico, tal como se muestra en la imagen 1, demostrando que los recursos tecnológicos dispuestos previo a los talleres clínicos simulados constituyen una buena herramienta de autoestudio para las estudiantes, aumentando significativamente la participación, motivación y autorregulación.

### Imagen 1

Rubrica analítica taller diagnostico alteraciones piso pélvico.

Criterio	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Aceptable (2 puntos)	Insatisfactorio (0 puntos)	Puntaje
Reflexión y autoevaluación del desempeño clínico	Realiza una reflexión crítica y detallada sobre el contenido audiovisual y su aplicación en la simulación clínica, identificando áreas de mejora y fortalezas.	Realiza una reflexión adecuada, aunque superficial, sobre el contenido audiovisual y su aplicación en la simulación clínica.	Realiza una reflexión limitada y poco crítica sobre el contenido audiovisual y su aplicación en la simulación clínica.	No realiza ninguna reflexión o autoevaluación sobre el contenido audiovisual y su aplicación en la simulación clínica.	4
Conexión teórica-práctica en el contexto clínico	Establece conexiones claras y precisas entre la teoría vista en el material audiovisual y la práctica clínica, demostrando integración de conocimientos.	Establece conexiones adecuadas entre la teoría y la práctica clínica, aunque con algunas imprecisiones.	Establece conexiones básicas y superficiales entre la teoría y la práctica clínica, con lagunas significativas.	No establece conexiones entre la teoría y la práctica clínica, omitiendo integración de conocimientos.	4
Uso de terminología clínica específica	Utiliza terminología clínica y técnica de manera correcta y precisa durante la simulación clínica, comunicándose claramente con el equipo.	Utiliza terminología clínica adecuada, aunque con algunas imprecisiones menores.	Utiliza terminología clínica básica con varias imprecisiones significativas.	No utiliza terminología clínica o la utiliza incorrectamente, afectando la comunicación con el equipo.	3
Trabajo en equipo durante la simulación clínica	Colabora de manera efectiva y constructiva con sus compañeros durante la simulación clínica, mostrando habilidades de comunicación y liderazgo.	Colabora adecuadamente durante la simulación clínica, aunque con algunas dificultades menores en la comunicación y coordinación.	Colabora de manera limitada durante la simulación clínica, con dificultades significativas en la comunicación y coordinación.	No colabora con sus compañeros durante la simulación clínica, mostrando falta de trabajo en equipo y habilidades de comunicación.	4
Impacto del material audiovisual en el desempeño clínico	El material audiovisual ha tenido un impacto significativo y positivo en el desempeño clínico del estudiante durante la simulación.	El material audiovisual ha tenido un impacto positivo en el desempeño clínico del estudiante, aunque no completamente significativo.	El material ha tenido un impacto limitado en el desempeño clínico del estudiante.	El material no ha tenido impacto positivo en el desempeño clínico del estudiante.	4

Fuente: Leiva, P. Medel, A. & Mur, R. (2024) "Rubrica de evaluación diagnóstico de alteraciones del Piso pélvico."

Por último, se realizó un Focus de percepción docente respecto a la implementación del plan de autoestudio como apoyo para la preparación de los estudiantes previo a los talleres, que se realizó vía plataforma Zoom con distintas docentes que estuvieron a cargo de los clínicos simulados y que mantienen tanto una visión previa a la implementación como posterior a esta. En el análisis se puede observar que las docentes involucradas en el curso destacaron la mejora en la preparación de los estudiantes y la calidad de las simulaciones clínicas y subrayaron la importancia de continuar perfeccionando las estrategias de autoestudio sugiriendo la incorporación de pacientes estandarizados en los recursos audiovisuales para aumentar la autenticidad de las simulaciones. Además, se propuso la creación de foros de discusión y sesiones de retroalimentación en tiempo real para fortalecer la interacción entre estudiantes y docentes.

Implementación de un plan de autoestudio para fortalecer el aprendizaje...

Los resultados fueron mayormente positivos, el proyecto identificó que aún hay desafíos, particularmente en términos de aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes para el autoestudio. Sin embargo, el uso de recursos tecnológicos antes de los talleres clínicos simulados fue considerado valioso y contribuyó significativamente a la mejora en la preparación y rendimiento de los estudiantes.

#### **4. DISCUSIÓN**

La implementación del plan de autoestudio online asincrónico en la asignatura de Salud Sexual, Salud Reproductiva y Gestión II en la Universidad Andrés Bello ha sido una innovación significativa en la enseñanza de la educación superior. Este enfoque, alineado con las tendencias contemporáneas en la educación médica, ha permitido que los estudiantes adquieran conocimientos fundamentales antes de participar en talleres clínicos simulados, lo que evidencia la importancia de integrar tecnologías digitales en el proceso educativo.

De acuerdo con Haleem et al. (2022), la incorporación de tecnologías digitales en la educación no solo facilita el acceso a recursos educativos, sino que también promueve la autonomía del estudiante, permitiendo un aprendizaje más flexible y personalizado. Este es un aspecto crítico en el contexto de la simulación clínica, donde la preparación previa es fundamental para maximizar la efectividad del aprendizaje experiencial (Herrera-Aliaga & Estrada, 2022). No obstante, los resultados del estudio revelan desafíos en cuanto a la motivación y la gestión del tiempo por parte de los estudiantes, lo cual podría estar relacionado con la falta de una guía más estructurada y motivadora dentro del plan de autoestudio.

La percepción positiva de los estudiantes hacia los recursos audiovisuales refleja la tendencia descrita en el Horizon Report 2021 (Johnson et al., 2021), que destaca la creciente importancia de los medios digitales en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, para superar las limitaciones observadas, es crucial considerar enfoques pedagó-

gicos que vayan más allá de la simple entrega de contenido. Smith y Hughes (2020) subrayan que el constructivismo y el aprendizaje social son fundamentales para que los estudiantes construyan activamente su conocimiento en un entorno colaborativo, lo cual podría integrarse mediante el uso de la gamificación y el seguimiento personalizado, como se sugiere en el análisis de los resultados obtenidos.

Por otro lado, la integración de simulaciones en combinación con el Aprendizaje Basado en Problemas (S-PBL) podría ser una estrategia efectiva para mejorar la capacidad de razonamiento clínico de los estudiantes, tal como lo han demostrado Kim y Yoo (2020) en el contexto de la formación en enfermería. La adición de estos elementos podría ayudar a abordar los desafíos de motivación y gestión del tiempo, brindando a los estudiantes un marco más estructurado y orientado a la resolución de problemas reales, lo que en última instancia podría incrementar el compromiso y la efectividad del aprendizaje.

## **5. CONCLUSIONES**

Este plan de autoestudio integró de manera efectiva estrategias didácticas y tecnológicas que facilitaron un enfoque de aprendizaje más autónomo y reflexivo, superando las limitaciones de los métodos tradicionales. La combinación de recursos audiovisuales, un repositorio online bien estructurado y rúbricas de evaluación específicas proporcionó a los estudiantes las herramientas necesarias para prepararse adecuadamente para los talleres clínicos simulados.

El desarrollo del proyecto comenzó con una revisión minuciosa de recursos educativos y la identificación de estrategias metodológicas y tecnológicas adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes. Esta fase inicial permitió diseñar un repositorio online asincrónico con recursos audiovisuales como videos y podcasts, que los estudiantes podían utilizar de manera flexible para prepararse mejor para los talleres clínicos simulados. La flexibilidad de este recurso permitió a los estudiantes estudiar a su propio ritmo y según su propio horario,

Implementación de un plan de autoestudio para fortalecer el aprendizaje...

lo que es esencial en un entorno educativo donde los estudiantes a menudo tienen múltiples responsabilidades académicas y personales.

La evaluación del impacto del plan de autoestudio, a través de instrumentos cuantitativos como cuestionarios de satisfacción y rúbricas, reveló una percepción altamente positiva entre los estudiantes, quienes reportaron un aumento en su motivación, satisfacción y rendimiento en los talleres clínicos. Además, se destacó la eficacia del plan en la mejora de la comprensión y la confianza de los estudiantes, lo que les permitió participar de manera más activa en las sesiones simuladas.

Por su parte, el análisis cualitativo a través de un focus group con docentes subrayó la importancia de continuar perfeccionando el plan de autoestudio, sugiriendo la incorporación de pacientes estandarizados en los recursos audiovisuales y la creación de foros de discusión para fortalecer la interacción y resolver dudas. Estas recomendaciones apuntan a mejorar la autenticidad y la inmersión de los estudiantes en un entorno que refleje más fielmente la práctica clínica real.

## 6. REFERENCIAS

- Haleem, A., Javaid, M., Singh, R. P., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285.
- Smith, J., & Hughes, M. (2020). *Constructivism and the New Social Learning*. Springer.
- Herrera-Aliaga, E., & Estrada, L. D. (2022). Trends and innovations of simulation for twenty-first century medical education. *Frontiers in Public Health*, 10, 619769.
- Johnson, L., Smith, R. S., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2021). *The 2021 Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.
- Kim, J., & Yoo, H. (2020). Effects of simulation with problem-based learning (S-PBL) on nursing students' clinical reasoning ability: Based on Tanner's clinical judgment model. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-11.

Román, J, et al. (2020). Diagnóstico sobre hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso como herramienta para identificar oportunidades de mejora. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e007. Epub 09 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.692>

# **Implementación de la gamificación como recurso metodológico en la carrera de Psicología, asignatura Práctica Inicial régimen presencial de la Universidad de Tarapacá, sede Arica**

VIVIANA CUEVAS DIVAS

*Universidad Andrés Bello, Chile*

FERNANDA GÁLVEZ ZÚÑIGA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

CAMILA MANRÍQUEZ FUENZALIDA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Sociedad Globalizada del Conocimiento del siglo XXI ha traído consigo transformaciones significativas en los modelos de trabajo y en nuestras vidas, particularmente en lo relacionado con la revolución de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs). Estas innovaciones han modificado la manera en que comprendemos el conocimiento y las actividades humanas, impactando directamente en las prácticas educativas. En este contexto, surge la necesidad de reevaluar los modelos educativos tradicionales para alinearlos con las demandas de las nuevas generaciones (De la Fuente, 2012).

La gamificación, como estrategia metodológica innovadora, se posiciona como una herramienta crucial en este proceso de transformación educativa. Esta metodología tiene como objetivo principal aumentar la motivación de los estudiantes, promoviendo su participación activa en el aprendizaje. La evidencia sugiere que la implementación de gamificación en la educación superior contribuye a mejorar el desempeño académico y la satisfacción estudiantil, lo que puede reducir la deserción (Rivera, 2019).

Este proyecto de innovación educativa, que se desarrolló entre el 22 de septiembre y el 11 de noviembre, se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se contextualiza el proyecto, detallando el escenario, los participantes (estudiantes de segundo año de Psicología en la Universidad de Tarapacá, sede Arica) y la justificación del mismo. El segundo capítulo presenta la fundamentación teórica que sustenta el proyecto, abordando las teorías relacionadas y estableciendo los objetivos generales y específicos. El tercer capítulo se centra en la implementación y los resultados obtenidos, mientras que el cuarto capítulo ofrece conclusiones basadas en los objetivos planteados.

## **2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN**

### **Contextualización del proyecto de investigación docente**

La educación tradicional enfrenta numerosos desafíos en la actualidad. Los estudiantes demandan un papel más activo en su proceso formativo, favorecidos por el fácil acceso a información y la abundancia de contenido disponible. Las nuevas modalidades educativas que incorporan el uso de tecnologías son fundamentales para abordar estas necesidades (Núñez, 2019).

Ante esta realidad, es imperativo cuestionar la adecuación de la educación tradicional a las expectativas de los nuevos perfiles profesionales. Preguntas como: ¿Responde la educación tradicional a las

demandas de actualización profesional? ¿Está equipada para abordar los desafíos de la transformación digital? reflejan la urgencia de cambiar paradigmas.

La UNESCO enfatiza la necesidad de una renovación en la educación superior, promoviendo una “universidad proactiva” que priorice los procesos de aprendizaje en lugar de la enseñanza convencional (Enríquez, 2005). Este proyecto se centra en la Universidad de Tarapacá, en Arica, específicamente en la carrera de Psicología y su asignatura de práctica inicial.

La Universidad de Tarapacá, desde su creación en 1981, ha buscado formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo social y cultural del país. Con una población estudiantil de más de 8,700 alumnos y un compromiso con la excelencia académica, la institución se enfrenta al reto de actualizar sus métodos pedagógicos para satisfacer las exigencias del entorno actual.

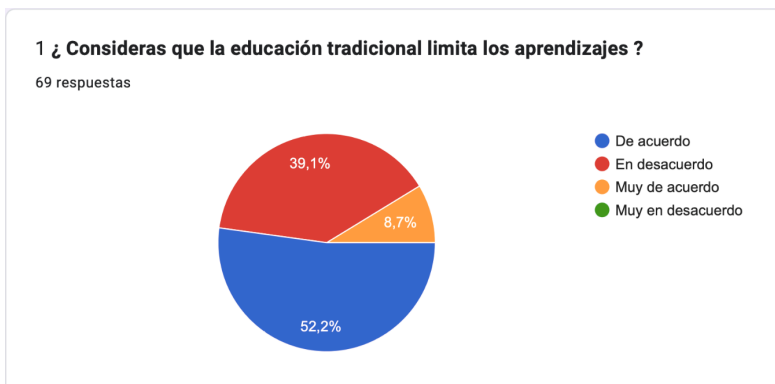
La carrera de Psicología en esta universidad se ha consolidado desde 1984, adaptándose a las necesidades del contexto social y profesional. El perfil de egreso destaca la formación científica y un enfoque pluralista, preparando a los graduados para desempeñarse en diversos ámbitos con un enfoque ético y de compromiso social. Sin embargo, es necesario fortalecer la formación práctica de los estudiantes mediante metodologías que promuevan un aprendizaje significativo y duradero.

### **Justificación del proyecto de innovación docente**

El aprendizaje memorístico, predominante en la educación tradicional, ha mostrado limitaciones significativas. Este enfoque se basa en la repetición de datos sin una comprensión profunda, lo que genera un aprendizaje superficial (Ñacata, 2010). La falta de enfoques pedagógicos que promuevan la comprensión y la aplicación práctica del conocimiento se traduce en una insatisfacción creciente entre los estudiantes.

La necesidad de unir teoría y práctica se hace evidente, especialmente en el ámbito de la Psicología, donde los estudiantes deben aplicar sus conocimientos en contextos reales. Una encuesta realizada a 69 estudiantes de segundo año de Psicología en la Universidad de Tarapacá reveló que un 52,2% considera que la educación tradicional no favorece la ampliación de sus posibilidades de aprendizaje. Este dato sugiere que la metodología actual limita el desarrollo de habilidades críticas y la capacidad de los estudiantes para aplicar su conocimiento en situaciones prácticas.

La implementación de estrategias lúdicas y gamificadas en el aula se presenta como una solución prometedora para fomentar un aprendizaje más profundo y significativo. Estas herramientas permiten a los estudiantes participar activamente en su proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión crítica y la aplicación práctica de conceptos teóricos.



**Figura 1.** Se observa que los estudiantes visualizan que la educación tradicional no les permite ampliar sus posibilidades de aprendizajes, quedando demostrado en un 52,2 %, esto conlleva a que exista una problemática relevante, debido a que se limitan a tener una visión crítica de las cosas. Cuando no se entregan las herramientas necesarias para adquirir aprendizajes, los estudiantes no logran dotarse de competencias necesarias para su labor profesional. Por otra parte, hay un alto porcentaje de estudiantes que dice sentirse conforme con la educación actual (39.1%).

## **Formulación del problema del proyecto de innovación docente**

La problemática central de este proyecto radica en la ausencia de herramientas metodológicas lúdicas que fortalezcan el aprendizaje en la asignatura práctica inicial de Psicología. La propuesta busca implementar estrategias que mejoren la adquisición de aprendizajes significativos, ofreciendo un enfoque metodológico que trascienda la mera memorización.

Problema: Falta de herramientas metodológicas lúdicas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura práctica inicial de la carrera de Psicología en la Universidad de Tarapacá, Sede Arica.

Pregunta Rectora: ¿Cómo se pueden fortalecer los procesos de aprendizaje en la asignatura práctica inicial de la carrera de Psicología en la Universidad de Tarapacá, Sede Arica?

## **3. DISEÑO**

### **Fundamentación teórica**

La educación es un proceso dinámico que debe considerar los cambios que existen en la sociedad y evolucionar de acuerdo las nuevas demandas del ambiente. La implementación de nuevas metodologías que promuevan entornos de aprendizaje dinámicos, colaborativos y los ayude a fortalecer el trabajo en equipo es lo que se debe instaurar en los estudiantes para que logren el proceso de forma acabada, transformándose en agentes activos y logren comprender conceptos abstractos del trabajo que se espera. (Videla, R. & cols., 2021). Este nuevo paradigma, debe promover que los docentes logren llegar a sus estudiantes, teniendo la capacidad de adaptarse a los cambios y perfeccionarse para ser atingentes en esa entrega, con el fin de aumentar la motivación, el compromiso y proporcionar todas las herramientas y recursos posibles a sus estudiantes. (Cuba & cols. 2021).

Según Sierra (2019), la gamificación, al incrementar la motivación, permite que la aplicación de juegos en el aula, facilite la comprensión de contenidos presentes en áreas curriculares y su incorporación en el contexto educativo nos muestra el peso que tiene la motivación en el aprendizaje, cómo los estudiantes son capaces de modificar patrones en pos de su desarrollo cognitivo, emociones y los procesos de socialización (aspecto fundamental en el aprendizaje) que se generen al incorporar esta estrategia. (Ortiz-Colón, A. & cols. 2018).

El juego en el desarrollo del ser humano ha permitido entender cómo aprende y cuáles son sus transformaciones y los de su entorno. Melo (2014), establece que los juegos son una serie de caminos donde hay que tomar decisiones, pero somos libres de decidir dentro de las posibilidades que se nos dan, siendo esto indispensable a la hora de formar personas (Borras-Gene, 2015).

El aprendizaje basado en juegos permite que los alumnos creen una comunidad de aprendizaje, disfrutando de la libertad de experimentar en un entorno agradable. Hernández (2018), demuestra que se produce un incremento en la capacidad de retención de los alumnos y en el compromiso por parte de los mismos, lo que coincide con la revista Forbes, que estipula que los mismos, identificaron mayores oportunidades de crecimiento mientras aprendían en un entorno interactivo, también describieron que a través del juego se estableció un medio para la adquisición de habilidades y pudieron retener el contenido de manera más efectiva. Forbes, cree que el juego es importante en la educación universitaria para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Cardoso, 2021)

Según lo propuesto, resulta imperativo hacer cambios en la forma de entregar contenidos, ajustándose a las necesidades de los estudiantes de la asignatura de psicología de la Universidad de Tarapacá en la ciudad de Arica. Este rediseño debe tener como punto principal el juego en sus experiencias de aprendizajes, por tanto, la gamificación es propicia para cambiar prácticas tradicionales.

## **Objetivo del proyecto**

Implementar el uso de la gamificación como una estrategia metodológica lúdica para el fortalecimiento de los procesos de aprendizajes de la asignatura práctica inicial, de la carrera de Psicología, Universidad de Tarapacá, Sede Arica.

## **Objetivos específicos**

- Diseñar estrategias interactivas a partir del uso de la gamificación para el fortalecimiento de los aprendizajes, dentro de la Unidad I y II de la asignatura práctica inicial, de la carrera de Psicología, Universidad de Tarapacá, Sede Arica.
- Implementar las estrategias interactivas diseñadas para la Unidad I y II, basadas en la gamificación, utilizando diferentes herramientas lúdicas para cada unidad de la asignatura práctica inicial, de la carrera de Psicología, Universidad de Tarapacá, Sede Arica.
- Evaluar el nivel de satisfacción de las estrategias utilizadas mediante una encuesta a los estudiantes de 2do año en la asignatura práctica inicial, de la carrera de Psicología, Universidad de Tarapacá, Sede Arica.

## **4. IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS**

### **Implementación y resultados**

Se llevó a cabo un catastro de la población estudiantil de la carrera de Psicología de la Universidad de Tarapacá, sede Arica, con el fin de establecer un grupo accesible para el desarrollo de un proyecto sobre gamificación en el aula. Se coordinó con la docente responsable de la asignatura de práctica inicial para determinar los contenidos y las fechas de las intervenciones.

Se realizó una encuesta mediante Google Forms para evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre gamificación y su percepción respecto a la entrega de contenidos a través de juegos. Para la planificación de las actividades, se utilizó una pauta de cotejo de estrategias didácticas, lo que permitió seleccionar adecuadamente las plataformas a emplear: Kahoot y Wordwall.

Se implementaron dos juegos de Kahoot antes de un control de lectura que evaluaba contenidos de la unidad I. En la primera sesión, participaron 66 estudiantes, de los cuales el 30.3% alcanzó puntuaciones altas, evidenciando un rango de respuestas correctas entre 60% y 80%. En la segunda sesión, participaron 60 estudiantes, y un 15.15% se destacó con puntuaciones superiores. Durante los juegos, se promovieron diálogos sobre cada pregunta, favoreciendo la activación de conocimientos previos y generando un ambiente participativo.

La gamificación demostró incrementar la motivación de los estudiantes, facilitando la comprensión de los contenidos, como indican Sierra (2019) y Ortiz-Colón et al. (2018). En un juego específico que consistía en identificar características de una pauta de evaluación mediante un anagrama, 30 estudiantes participaron en bloques horarios diferenciados. El 66.6% de ellos obtuvo buenos puntajes, lo que evidenció un alto nivel de motivación y comprensión. Todos los participantes lograron los objetivos del juego, visualizando de manera entretenida las características de la pauta de observación y consolidando así su aprendizaje.

## **5. CONCLUSIONES**

### **Conclusiones por objetivo**

#### **Primer objetivo:**

El objetivo principal de esta investigación es evidenciar la necesidad de diversificar los métodos de enseñanza, dado que las estrategias

actuales no satisfacen las demandas educativas contemporáneas. Este déficit impacta negativamente en el perfil de egreso, generando desmotivación y deserción entre los estudiantes. Para abordar este desafío, se propone la implementación de la gamificación como un recurso didáctico efectivo. Al analizar el contenido curricular, se identificaron oportunidades para integrar dinámicas de juego, lo que sugiere un cambio necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe actuar como mediador, fomentando la participación activa de los alumnos en un entorno afectivo y de respeto, lo que facilitará la expresión de sus necesidades educativas. La utilización de listas de cotejo permite planificar estas intervenciones sin requerir recursos adicionales, adaptándose así a diversos contextos educativos y promoviendo un aprendizaje significativo en el siglo XXI.

### **Segundo objetivo:**

El segundo objetivo de esta investigación se centra en la implementación de técnicas didácticas innovadoras para incrementar la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se anticipó que la introducción de estas estrategias en la primera actividad generaría un interés inicial que potenciaría la independencia de los alumnos, un componente esencial para el aprendizaje efectivo. Los resultados obtenidos no solo reflejan un aumento en el rendimiento académico durante la primera actividad, sino que este efecto se extendió a lo largo de toda la asignatura. Este hallazgo subraya la importancia de transformar la entrega de información, permitiendo a los estudiantes disfrutar del proceso educativo y satisfacer sus expectativas, lo que a su vez fomenta el desarrollo de competencias críticas.

Además, Rodríguez (2007) enfatiza que la visión laboral contemporánea considera a los individuos como agentes de cambio, capaces de adaptarse y continuar aprendiendo. En este contexto, se concluye que la gamificación es una herramienta viable para mejorar la motivación, dado que no requiere significativos recursos económicos y puede ser

implementada en diversas instituciones educativas, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y efectivo.

### **Tercer objetivo:**

El tercer objetivo de esta investigación se centra en evaluar la efectividad del proceso implementado mediante una encuesta de satisfacción, tal como señala Abundis (2016), quien enfatiza que las encuestas son herramientas útiles para interpretar resultados y fundamentar decisiones en investigaciones que dependen de la opinión de los participantes. Los resultados obtenidos revelan que las actividades realizadas tuvieron un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, como se refleja en sus respuestas.

La encuesta se llevó a cabo de manera online debido a limitaciones de tiempo para su implementación presencial, lo que impidió una discusión constructiva y la identificación de inquietudes por parte de los estudiantes. Aunque esta modalidad es viable y permite a los participantes responder en momentos convenientes, se reconoce que la falta de interacción directa puede haber limitado la profundidad del feedback.

Se observaron diversas opiniones entre los estudiantes; mientras que una mayoría se mostró muy satisfecha con la intervención, un grupo minoritario expresó desacuerdo y falta de motivación. Este fenómeno es esperado en cualquier evaluación y permite obtener una visión más completa sobre la efectividad del enfoque utilizado.

Además, se destaca que, a pesar de la presencia de opiniones neutras y negativas, más del 90% de los estudiantes consideró que la innovación educativa fue exitosa. La mayoría reportó que las experiencias de aprendizaje contribuyeron a su desarrollo personal y profesional, fortaleciendo habilidades esenciales para el trabajo en equipo. Un gráfico adjunto ilustra cómo un segmento previamente neutro comenzó a adoptar una postura más positiva hacia la propuesta, evidenciando el potencial de la intervención en la motivación y el aprendizaje colaborativo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Abundis, V. (2016). BENEFICIOS DE LAS ENCUESTAS ELECTRÓNICAS COMO APOYO PARA LA INVESTIGACIÓN. TLATEMOANI Revista Académica de Investigación
- Borras-Gene, O. (2015). Fundamentos de gamificación. *Universidad politécnica de Madrid*.
- Canales, R. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educación en Revista, Curitiba*, v. 36,.
- Carrión E. (10 de enero de 2019). <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/183337/3875-15244-1-PB.pdf?sequence=1>. Obtenido de El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: una alternativa para la enseñanza creativa.
- Cardoso, M. (18 de junio de 2021). Jugar durante la educación superior mejora el aprendizaje. Obtenido de [https://www.elnacional.cat/es/salud/jugar-educacion-superior-mejora-aprendizaje\\_621122\\_102.html](https://www.elnacional.cat/es/salud/jugar-educacion-superior-mejora-aprendizaje_621122_102.html).
- Cuba, R., Enelis, B., Pérez, I. (2021). Aplicación de la gamificación en el diseño de actividades en la educación a distancia. *Revista cubana de ciencias informáticas*, vol. 15, Esp., 2021, Octubre-Diciembre, pp. 366-380.
- De la Fuente, J. (2012). *Aportaciones de la Psicología de la Innovación y del Emprendimiento a la Educación, en la Sociedad del Conocimiento. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10.
- Enríquez, J. (2005). Educación superior: tendencias y desafíos. *Universidad Médica de Villa Clara. Cuba*.
- Hernández, I. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. formación universitaria .
- Fundación, U. (9 de septiembre de 2016). Los beneficios del juego en la educación universitaria. Obtenido de <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/beneficios-juego-educacion-universitaria-1143448.html>.

- Melo, M. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa*.
- Núñez, A. (2019 de agosto de 2019). <https://blog.andresnunez.com/estudiantes-actuales-educacion-superior/>. Obtenido de Lo que los estudiantes actuales realmente quieren de la educación superior.
- Ñacata, A. (2010). Aprendizaje memorístico y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del noveno año de educación básica del colegio técnico industrial “DR. TRAJANO NARANJO ITURRALDE” DEL CANTÓN LATACUNGA EN EL PERIODO 2009 - 2010-. Ambato - Ecuador: UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO.
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J., Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, vol. 44, e173773, 2018*.
- Sierra, M. (2019). Gamificación en el aula universitaria: análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*.
- Reséndiz, A. (s.f.). Aprendizaje Significativo En La Docencia De La Educación Superior. [index.php](http://index.php).
- Rivera, P. (2019). Pedagogías emergentes en la sociedad digital. *academia*.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, vol. XV, núm. 1*.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista.
- Videla, R., Rossel, S., Burgueño, H., Urrutia, C. (2021). Diseño e implementación de entorno educativo STEM en estudiantes de tercero básico: abordaje enactivo y ecológico de la experiencia de aprendizaje. *Rev. Estud. Exp. Educ. vol. 20 no. 44. Concepción dic. 2021*.

# **Motrieduca: dossier de estrategias activas en asignatura Motricidad Orofacial, Carrera de Fonoaudiología, Universidad San Sebastián, Puerto Montt. Proyecto de innovación**

CAROLINA GONZÁLEZ ESPINOZA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

PATRICIA MOYA BUSTAMANTE

*Universidad Andrés Bello, Chile*

JEFREEY NAVARRO BOULDRES

*Universidad Andrés Bello, Chile*

CLAUDIA OLIVARES LEIVA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación al igual que otras disciplinas debe estar en constante búsqueda y abierta como cualquier otra disciplina que pretenda evolucionar, a la incorporación de nuevas formas, recursos y metodologías de enseñanza. La formación debe corresponder al conocimiento de nuevas concepciones, al desarrollo de nuevas competencias y a la puesta en funcionamiento de nuevas metodologías y recursos, de eficacia probada. La definición de esos conceptos, el desarrollo de dichas habilidades, el diseño, puesta en marcha y evaluación de la eficacia de

nuevas técnicas y recursos debe ejecutarse a través de proyectos, que en este contexto se denominan de innovación docente, el cual es un plan de acción, justificado desde el punto de vista práctico y teórico, que se establece de forma intencionada, ordenada y coordinada, y cuyo objetivo es obtener un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado generalmente a la mejora de la calidad del mismo o a solucionar un problema que afecta de manera significativa a dicho proceso” (Martínez S. 2019).

El proyecto presentado a continuación fue realizado en la carrera de Fonoaudiología de la Universidad San Sebastián, sede Patagonia de la ciudad de Puerto Montt, dentro de la asignatura Evaluación y Diagnóstico en Motricidad Orofacial, impartida en el séptimo semestre de la carrera, cuyos contenidos son cruciales para dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para evaluar y diagnosticar el sistema cráneo-cérvico-mandibular (SCCM) y sus alteraciones. Esta asignatura se fundamenta en la importancia de abordar aspectos claves relacionados al SCCM y los trastornos asociados, así como en la valoración de los aportes de la Ortodoncia, Ortopedia Maxilar, odontopediatría, cirugía maxilofacial y otorrinolaringología, pues el fonoaudiólogo constituye un pilar significativo en la rehabilitación integral en el área de estas disciplinas.

En la asignatura antes mencionada se detecta la problemática tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos. Entre los aspectos cualitativos, se destaca la evidente desconexión entre la teoría impartida en la asignatura y su aplicación práctica. Los estudiantes expresan una falta de conexión entre los contenidos teóricos y su aplicación en situaciones clínicas reales, lo que sugiere que la forma en que se presentan los conceptos teóricos no se traduce efectivamente en habilidades prácticas necesarias para la evaluación y diagnóstico en Motricidad Orofacial. Junto con ello, una carencia de actividades prácticas en la asignatura, lo que genera un ambiente pasivo en el proceso de aprendizaje. Esta falta de interacción dificulta la internalización y comprensión de los conceptos. Asimismo, la ausencia de análisis de casos reales contribuye a esta desconexión entre la teoría y la práctica,

ya que los estudiantes tienen escasas oportunidades de aplicar los conocimientos teóricos a situaciones prácticas y clínicas.

En relación con el aspecto cuantitativo, se consideró las calificaciones de los estudiantes del semestre anterior para observar el desempeño académico obtenido en la asignatura.

La pregunta rectora que guiará este proyecto de innovación docente es: ¿Qué características debe presentar una herramienta digital con estrategias activas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Evaluación y Diagnóstico en Motricidad Orofacial, carrera de Fonoaudiología de la Universidad San Sebastián, sede Puerto Montt?

MotriEduca busca abordar la desconexión entre la teoría y la práctica mediante la implementación de diversas actividades interactivas y participativas en el aula, a través de un dossier digital. Estas actividades están diseñadas para involucrar activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión, la aplicación práctica de los conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades necesarias para la evaluación y diagnóstico en Motricidad Orofacial. Al proporcionar un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, se espera que los estudiantes puedan internalizar mejor los conceptos teóricos y transferirlos de manera efectiva a situaciones clínicas reales. Además, estas actividades fomentan la colaboración entre los estudiantes y la interacción con el material didáctico, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo y profundo. En última instancia, se espera que la implementación de estas estrategias mejore los resultados finales de la asignatura, preparando a los estudiantes de Fonoaudiología para su futura práctica profesional.

La educación superior en el área de salud del siglo XXI tiene una gran responsabilidad en la formación de profesionales de calidad en el ámbito, buscando dar respuesta a las necesidades del mundo actual. La aparición de nuevas enfermedades y tratamientos demuestra que el proceso formativo debe ser dinámico, debe adaptarse a las necesidades actuales, por lo que es necesario contribuir con él brindándole al estudiante las bases necesarias para su ejercicio profesional (Gavilán, T. 2022). Este desafiante escenario educativo ha requerido realizar

modificaciones en los planes de estudios de los cursos de pregrado, con el fin de dar cumplimiento a uno de los objetivos de la misión académica, como lo es el potenciar y velar por entregar atención segura y de calidad en el cuidado del paciente. Para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y desde diferentes perspectivas del conocimiento, habilidades, comportamiento y actitudes, se ha transitado desde un modelo educativo tradicional centrado en la teoría y en el profesor, a la implementación de metodologías activas a través de las cuales el educador debe analizar el contexto social y académico del educando para elegir el método adecuado con el fin de que el estudiante sea el responsable y el protagonista de su propio aprendizaje (López Alegría y Fraile. 2023).

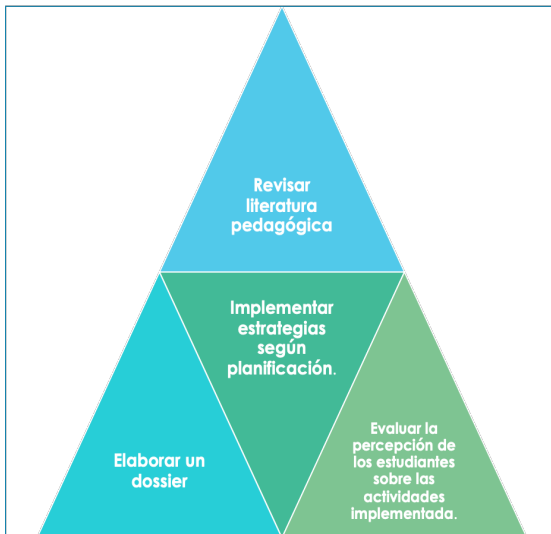
En relación con lo anterior, existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de la innovación en la educación, especialmente porque los sistemas educativos han entrado en una dinámica de cambio que espera dar respuesta a las diversas políticas educativas, nacionales e internacionales para las nuevas demandas de la sociedad (Serdyukov, 2017). El docente es un pilar fundamental de la innovación (Cargua y cols, 2019), favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr mejores logros académicos en los estudiantes (Zacharoula, 2020).

Las estrategias de enseñanza aprendizaje (EA) en las profesiones de la salud, han ido evolucionando a través del tiempo, centrandose en el estudiante, con una visión coherente y articulada entre los objetivos y la secuencia lógica de los procesos, con el propósito de que el estudiante perciba que existen muchas formas o entornos de aprendizaje para el logro de resultados. Dicha situación exige cada vez mayores necesidades de perfeccionamiento docente, especialmente en estrategias de EA, métodos didácticos y evaluación (Castillo-Montes, Ramírez. 2020).

El cambio de paradigma de la educación a un aprendizaje significativo constructivista donde el educando con base a sus conocimientos previos y su realidad pueda ser protagonista de su propia formación utilizando el razonamiento clínico y reflexivo (Gavilán. 2022).

Este proceso de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluye a las estrategias didácticas, en el caso de la carrera de Fonoaudiología es necesario que se puedan utilizar o establecer estrategias didácticas abocadas a las asignaturas de formación básica como las de especialidad, sobre todo, teniendo en cuenta que la Fonoaudiología es una carrera en la que se conjuga ciencias de la salud y ciencias humanistas, tanto teóricas, teórico-prácticas y prácticas, frente a esto y específicamente en Chile, la carrera es relativamente nueva, por ende, existe una oportunidad para la investigación, tanto en diversas áreas del quehacer fonoaudiológico como en la formación de los mismos (Navarrete E, Alves V. 2022).

El Objetivo General del proyecto de innovación docente, es implementar un dossier digital con estrategias activas para mejorar el desempeño de los estudiantes en la asignatura de Evaluación y Diagnóstico en Motricidad Orofacial en la Universidad San Sebastián, Sede Puerto Montt y para desarrollarlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:



- Revisar literatura pedagógica para seleccionar y adaptar estrategias activo-participativas.

- Elaborar el dossier que incluya materiales didácticos, ejercicios prácticos y recursos multimedia.
- Implementar las estrategias según la planificación de la asignatura.
- Evaluar la percepción de los estudiantes sobre las actividades implementadas.

## 2. MÉTODO

El proyecto de innovación docente desarrolla una metodología mixta, con un diseño exploratorio secuencial (Chavez P y cols, 2020). Se sustenta en una indagación de corte bibliográfico, esta metodología se apoya en Snyder (2019) quién aporta la importancia de recolectar la información de diferentes fuentes, la relevancia de ello es que forja ejercicios de carácter reflexivo y argumentativo, que coadyuvan en el entendimiento y desarrollo de diferentes conceptos (Meza, G, 2020).

Antes de iniciar el proyecto se realiza una encuesta anónima de creación propia, la cual fue revisada por un docente del magíster y fue aplicada en estudiantes que cursan la asignatura de Evaluación y Diagnóstico en Motricidad Orofacial en el primer semestre del año en curso (2024), la cual tiene como objetivo conocer la percepción de la asignatura de los estudiantes, y con ello realizar los ajustes o modificaciones necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en esta área.

Basándonos en los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de Motricidad Orofacial, se pueden extraer las siguientes antecedentes y conclusiones:

- Percepción de la relevancia de los contenidos de la asignatura: El 100% de los estudiantes considera que son relevantes para su futura práctica profesional.

- Conexión entre contenidos teóricos y práctica: La mayoría de los estudiantes (83%) percibe una conexión entre la información teórica y su aplicación práctica, lo que indica una integración efectiva de los conceptos aprendidos en clase.
- Percepción sobre la participación de los estudiantes: El 50% considera que en la asignatura se fomenta la participación activa de ellas.

En relación con los aspectos cuantitativos, se consideraron los resultados de las calificaciones de los estudiantes de la asignatura en el primer semestre del año 2023. El promedio final de curso fue un 5.4, con un porcentaje de aprobación de 85,7 % y un 14,3% de reprobación. Los resultados obtenidos en la Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECO), la cual se desarrolla al finalizar el semestre en la asignatura, un 35,7% de los estudiantes obtuvieron una nota bajo 4,0 y el promedio final del curso en la evaluación de ECOE fue de un 4,1. Por esta razón, el proyecto apuntará a la mejora de resultados, cuantitativos en cuanto al porcentaje de aprobación y por otro lado evaluar los aspectos cualitativos que va en directa relación de la percepción de satisfacción de los alumnos de la asignatura. Para abordar el problema identificado y basándonos en los resultados de la encuesta, se propone la implementación de un proyecto de innovación docente denominado **MotriEduca**, el cual es el producto del proyecto y constituye una herramienta de apoyo pedagógico para fortalecer el aprendizaje en la asignatura de Evaluación y diagnóstico en Motricidad orofacial. Para su elaboración se desglosó en las siguientes etapas:

1.- Revisar literatura pedagógica para la selección y adaptación de estrategias activas adecuadas para la asignatura: Se hizo un rastreo exploratorio en la base de datos en el buscador de google académico, se utilizaron palabras claves como innovación docente, estrategias activas de aprendizaje, educación universitaria en profesiones de la salud, y que fueran publicadas en los últimos 5 años, seleccionando las siguientes:

- **Actividades Interactivas:** Se diseñó un dossier digital que incluya actividades interactivas y participativas, promoviendo

la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos teóricos (Zabalza, 2004). Se utilizaron TICs como Kahoot y Patlet. Los estudiantes participan utilizando sus dispositivos móviles, lo que promueve la participación, el aprendizaje colaborativo y son herramientas motivadoras para los estudiantes (Martin M.2019).

- **Simulaciones Clínicas y Casos Reales:** Se incorporarán simulaciones clínicas y análisis de videos con casos reales para proporcionar experiencias prácticas más cercanas a la realidad profesional (Aguilar, Bastías & Pérez, 2021).
- **Análisis de videos:** De casos reales de pacientes con trastornos relacionados con la motricidad orofacial permite a los estudiantes observar, analizar y discutir los signos y síntomas de cada trastorno desde la visión de un paciente real.
- **Promoción de la Participación Activa:** Se fomentará la participación activa en el aula para mejorar la interacción de los estudiantes con el contenido y entre ellos (Ansari, 2019).

2.- Elaborar el dossier de estrategias activas, incluyendo materiales didácticos, ejercicios prácticos y recursos multimedia.

El dossier responde a la necesidad de favorecer y fortalecer el aprendizaje de las estudiantes ya que, según la encuesta de percepción, ellas reconocen la importancia de la asignatura para la profesión y la necesidad de aumentar las actividades que involucran mayor cantidad de estrategias activas de aprendizaje.

Las partes que contiene el dossier son las siguientes:

- Inicio
- Introducción: Se encuentra un breve respaldo teórico sobre la importancia del uso de estrategias activas para el proceso enseñanza aprendizaje.
- Población objetivo: estudiantes que cursan la asignatura de Motricidad orofacial, sede Puerto Montt.

- Objetivo del dossier: Implementación de estrategias activas dentro de la unidad 3 de la asignatura de Motricidad Orofacial.
- Evaluación: A través de una encuesta de satisfacción de las estudiantes de la asignatura al incorporar actividades activas descritas en el dossier en la asignatura.
- Glosario: Aborda conceptos relacionados con las estrategias activas que incluye el dossier
- Selección y descripción de las estrategias activas participativas de apoyo a los estudiantes de la carrera Fonoaudiología, en la asignatura de Motricidad orofacial.
- Resumen

Se realiza el dossier en la plataforma online heyzine, la cual tendrá acceso la docente que imparte la asignatura.

<https://heyzine.com/flip-book/9cd17fb5e9.html>

## **2.1. Diseño de MotriEduca**

El Proyecto de innovación se aplicó en la Unidad denominada “Evaluación del Sistema Estomatognático y sus alteraciones”. Durante su realización se implementaron en 3 clases, variadas estrategias activas. Para llevar a cabo esta implementación, lo primero que se hizo fue seleccionar los contenidos de la unidad en relación con los objetivos de aprendizaje según la taxonomía de Bloom.

<b>Objetivo de aprendizaje por clase</b>	<b>Actividad</b>
<p>Identificar función orofacial de la masticación en Infantes y adultos con patología y normotipos</p>	<p><b>Inicio:</b> Uso de TICs Kahoot (activación de conocimientos previos sobre masticación normotípica en niños y adultos).</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se plantean los objetivos y se realiza clase sobre masticación normotípica y patológica en población infantil y adulta, características clínicas. con análisis de videos y fotografías.</p> <p>Se realizan cuadros comparativos en parejas de estudiantes, a través del uso de TICs de pantalla interactiva.</p> <p><b>Final:</b> Discuten y plantean en grupo los análisis de su cuadro comparativo.</p>
<p>Evaluar funciones orofaciales en pacientes con parálisis facial, apnea del sueño (SAHOS) y estética facial</p>	<p><b>Inicio:</b> Uso de TICs Kahoot (activación de conocimientos previos sobre evaluación de Motricidad Orofacial y funciones orofaciales).</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se realiza clase expositiva sobre pacientes con parálisis facial, apnea del sueño y estética facial características clínicas, con análisis de videos y fotografías.</p> <p>Posteriormente se realiza evaluación y Análisis de caso con paciente real con SAHOS, posteriormente se escriben hallazgos de evaluación en pizarra interactiva (Padlet).</p> <p><b>Final:</b> Se realiza conclusión de caso observado y paciente entrega retroalimentación a los alumnos.</p>

<p>Aplicar protocolos de evaluación y características clínicas en pacientes de cáncer de cabeza y cuello</p>	<p><b>Inicio:</b> Uso de TICs Kahoot (activación de conocimientos previos sobre funciones orofaciales).  <b>Desarrollo:</b> Se realiza clase expositiva sobre cáncer de cabeza y cuello y características clínicas, con análisis de videos y fotografías.                  Posteriormente ingresa un actor simulando un paciente con cáncer de cabeza y cuello con serias dificultades deglutorias y lo evalúan en duplas con un tiempo determinado separados en bloques.  <b>Final:</b> Cada dupla comenta hallazgos de la evaluación y realiza una hipótesis diagnóstica.</p>
--	---

### 3. RESULTADOS

Durante el primer semestre del año 2024, la asignatura de Evaluación y Diagnóstico en Motricidad Orofacial tuvo un total de 6 estudiantes matriculados. El promedio final del curso fue de 5.7, y todas las estudiantes aprobaron la materia, alcanzando un 100% de tasa de aprobación. En la Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECOE), que constituye el 10% de la evaluación final, también todas las estudiantes obtuvieron nota aprobatoria. La nota promedio en el ECOE fue de 5.5, con una nota más alta de 6.0 y una más baja de 5.0. Según muestra la tabla 1.

**Tabla N°1**

Rendimiento	2023	2024
Promedio final del curso en la asignatura	5,4	5,7
Porcentaje de aprobación de la asignatura	85,7%	100%

Resultados promedio simulación clínica	4,1	5,5
--	-----	-----

En cuanto a la encuesta de satisfacción aplicada a las estudiantes reveló los siguientes resultados: Comunicación de objetivos y motivación: El 83.3% de las estudiantes consideró que los objetivos del curso fueron claramente comunicados y que las actividades eran motivadoras. Sin embargo, un estudiante expresó disconformidad en este aspecto.

La adecuación de materiales y facilitación de contenidos: La mayoría (83.3%) valoró positivamente los materiales proporcionados y la efectividad de los profesores en la facilitación de los contenidos, aunque un estudiante mostró insatisfacción.

El aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje: Un 83.3% de las estudiantes percibió que el curso aportó significativamente a su aprendizaje. A pesar de ello, persiste la disconformidad en un estudiante.

La distribución de horarios y recomendación de participación: El 83.3% consideró que los horarios eran adecuados y que recomendaría participar en el curso a otros estudiantes.

El ambiente participativo y estrategias de evaluación: La mayoría (83.3%) encontró que el curso fomenta un ambiente participativo y que las estrategias de evaluación fueron claras.

La significatividad de los resultados y uso de TICs: Un 83.3% opinó que los resultados obtenidos fueron significativos y que el uso de tecnologías de la información y comunicación (TICs) fue adecuado para la mayoría.

La propuesta educativa “MotriEduca” ha sido en general bien recibida, con un 83.3% de satisfacción entre las estudiantes. Los aspectos más valorados fueron la claridad de los objetivos, la motivación de las actividades, la adecuación de los materiales y la efectividad de los profesores, como se observa en la Tabla 2:

**Tabla 2**

Item encuesta luego de aplicar el dossier en 3 clases de la última unidad	Resultados de aprobación
Comunicación de objetivos y motivación	83,3%
Adecuación de materiales y facilitación de contenidos	83,3%
Resultados y uso de TICs	83,3%
Proceso de enseñanza aprendizaje	83,3%

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados del Proyecto de innovación docente demostraron diferencias en las calificaciones al final de la asignatura y satisfacción de los estudiantes después de la incorporación de mejoras docentes enfocados a la incorporación de estrategias activas participativas en la asignatura de Motricidad orofacial. De esto se infiere que las mejoras, resultaron en ascenso, tanto de las calificaciones, como de la satisfacción de los estudiantes con la asignatura; descartando que estos resultados positivos sean debidos al azar, lo cual señala un mayor logro en la adquisición de aprendizajes y nuevos conocimientos, dadas las estrategias implementadas en la secuencia didáctica de cada clase.

En cuanto a las calificaciones globales del curso, existió un incremento a partir de la agregación de metodologías activas- participativas, especialmente de las calificaciones promedio y mínima, lo que coincide lo que señala Flor y Obasco (2024), en cuanto al impacto positivo de estas metodologías en el rendimiento académico y promover la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento, así como al desarrollar habilidades claves que van más allá del dominio del contenido.

Es importante a considerar en todo proceso de innovación docente la percepción del estudiante en torno a su proceso de aprendizaje.

El trabajo del docente es importante y establece una combinación entre la interacción con los estudiantes y la manera en que evalúan. Son los alumnos quienes dentro de esa interacción ponen en práctica un conjunto de actividades de análisis y evaluación antes, durante y después de estas acciones pedagógicas. Es de suma importancia el poder acompañar de manera pedagógica la formación del estudiante, generando una vinculación de experiencias entre el profesor y el alumno, los cuales ayudan a fomentar agradables prácticas pedagógicas (Elizalde C, 2024).

La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) - entendidas como tecnologías relacionadas con la capacidad para representar y transmitir información, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. La UNESCO plantea en sus directrices dirigidas a los actores de educación superior, que los gobiernos deben promover el uso de TIC mediante el suministro sostenido de conectividad y acceso, y orientan a las universidades para asegurar que académicos y estudiantes puedan acceder a estas tecnologías mediante infraestructura, conectividad, softwares y repositorios adecuados, manteniendo permanentemente formación, desarrollo profesional y apoyo en estos sistemas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

En base a lo expuesto y de acuerdo a nuestro PID, la incorporación de TICs, favoreció la activación de aprendizajes previos de los estudiantes al comenzar la clase, para que de esta forma el aprendizaje de nuevos conocimientos y/o habilidades siendo integrados de menor manera y permitan consolidarse en un aprendizaje significativo y profundo.

Para finalizar, la reflexión crítica y constante a la hora de realizar docencia es crucial para asegurar que el proyecto no sólo cumpla con los objetivos iniciales, sino que también continúe evolucionando en respuesta a las necesidades emergentes de los estudiantes, los avances en la educación en salud, y las dinámicas cambiantes de las innovaciones pedagógicas (Brookfield, S, 2020).

## 5. CONCLUSIONES

El Proyecto de Innovación Docente (PID) se centró en implementar un dossier con estrategias activas para mejorar el desempeño de los estudiantes en la asignatura de Evaluación y Diagnóstico en Motricidad Orofacial en la Universidad San Sebastián. Se establecieron cuatro objetivos específicos que, a través de actividades planificadas, permitieron organizar y ejecutar el proyecto de manera coherente. Durante la fase de diseño, se seleccionaron estrategias activas como cuadros comparativos, aprendizaje basado en TICs (Kahoot y Padlet), análisis de videos y simulaciones clínicas, las cuales demostraron ser efectivas para aumentar la aprobación y satisfacción de las estudiantes.

La implementación de estas estrategias en tres clases de la unidad estomatognática resultó en un alto nivel de satisfacción y en un rendimiento académico destacado, con un promedio final de curso de 5.7 y una tasa de aprobación del 100%. La práctica reflexiva posterior a la implementación permitió identificar áreas de mejora, como la mayor integración de herramientas tecnológicas, lo que refuerza la importancia de la evolución continua del proyecto en respuesta a las necesidades de los estudiantes y los avances educativos.

Dada la efectividad del proyecto, se propone extender la implementación del dossier a otras unidades de la asignatura, así como sugerir su adopción en otras sedes de la universidad. Además, se contempla la capacitación de docentes en otras sedes a través de tutoriales en línea para asegurar una aplicación consistente del dossier.

## 6. REFERENCIAS

Aguilar V, Bastías N, Pérez, C. (2021). La simulación clínica: relevancia para el aprendizaje y evaluación de competencias clínicas en Fonoaudiología. *Rev Educ Cienc Salud*; 18(1): 32- 34

- Ansari, N. A. (2019). Role and importance of schemas in pedagogy and learning: A cognitive approach. *Journal of Communication and Cultural Trends*, 1(1), 45–60.
- Arévalo-Chávez, P., Cruz-Cárdenas, J., Guevara-Maldonado, C., Palacio-Fierro, A.,
- Bonilla-Bedoya, S., Estrella-Bastidas, A., Guadalupe-Lanas, J., Zapata-Rodríguez, M., Jadán-Guerrero, J., Arias-Flores, H., Ramos-Galarza, C., (2020), *Actualización en metodología de la investigación científica*. Quito, Ecuador: Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Beltrán-Martín, I (2019). Using Padlet for collaborative learning. 5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19), Universitat Politècnica de Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188>
- Brookfield, S. (2020). *Convertirse en un docente críticamente reflexivo* (2ª ed.). Jossey-Bass Cambridge Assessment International Education. Aprendizaje activo. Pág. 5. 579618-active-learning-spanish-.pdf.
- Castillo-Montes M, Ramírez-Santana M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación Universitaria* Vol. 13 Nº 3 - 2020.
- Domínguez-González A, Guzmán-Valdivia G (2018) *Cómo afrontar con éxito el examen clínico objetivo estructurado (ECO) Unidad de Investigación, Facultad Mexicana de Medicina de la Universidad la Salle, Ciudad de México, México*. *Educ. Med* ;19(6):369-374. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.03.016>.
- Elizalde C (2024). La Percepción del Estudiante de Secundaria hacia la Práctica Docente y cómo Influye en su Proceso de Aprendizaje. *Emergentes. Revista científica Paraguay*. vol 4: 1. pp 49-64
- Flor M, Obaco E. (2024). Las metodologías activas y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 8 (2), 4145 [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10829](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829)

- Gavilán T. (2022). Estrategias de enseñanza aprendizaje en áreas de salud. Revista Científica UPAP. Vol. 2, número.
- López-Alegría F, Fraile C .(2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. FEM; 26 (1): 5-12.
- Martínez, S (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. Facultad de Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Albacete, España. Volumen VII, No 1 (julio-diciembre 2019), pp. 95-103 <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>.
- Meza-Salcedo, G.(2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Inf. tecnol. vol.31 no.5 La Serena. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153>
- Navarrete E, Alves V. (2022). Estrategias didácticas y desafíos de enseñanza-aprendizaje para los docentes fonoaudiólogos de Chile en la educación a distancia por contexto de la pandemia COVID-19. Research, Society and Development. v. 11, n. 4.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la educación superior, UNESCO, París, Francia.
- Sánchez, S. M. M. (2019). KAHOOT ¿Evaluamos o jugamos?. <https://intef.es/wp-content/uploads/2019/10/Kahoot.pdf>, 5–6.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10(1), 4-33.
- Snyder, H., Literature review as a research methodology: an overview and guidelines, <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>, Journal of Business Research, 104, 333-339 (2019).



# **Contribución académica de la actividad intercarrera “Proyecto Mírame” para pacientes con cáncer de mama, en la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile**

BIANCA PUNTARELI VICENCIO

*Universidad Andrés Bello, Chile*

MARCELA URIBE CAMPOS

*Universidad Andrés Bello, Chile*

FRANCISCO CASTRO SOTO

*Universidad Andrés Bello, Chile*

ANDREA RIQUELME GÓMEZ

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, el cáncer de mama se posiciona como la principal causa de mortalidad por cáncer entre las mujeres en Chile <sup>1 2 3</sup>. Los tra-

---

<sup>1</sup> (MINSAL, b) Ministerio de Salud. *Cáncer de mama*. 2023. Disponible en: <http://epi.minsal.cl/cancer-de-mama-antecedentes/> (Julio, 2023).

<sup>2</sup> Organización Mundial de la Salud (OMS). *Cáncer de mama*. Marzo de 2021. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/breast-cancer> (Julio, 2023).

<sup>3</sup> Sebastián J, Manos D, Bueno M. J, , Mateos N. *Imagen corporal y autoestima en mujeres con cáncer de mama participantes en un programa*

tamientos médicos tienen como objetivo curar o reducir el riesgo de recidiva, pero a menudo conllevan alteraciones secundarias, físicas, mentales y/o emocionales, que impactan en su autoestima, funcionamiento, entre otros aspectos. Esto puede llevarlas a desarrollar depresión y otras respuestas psicológicas que obstaculicen el desarrollo adecuado de su tratamiento para el cáncer de mama (Dinapoli, et. Al, 2021).

### **Contextualización del Proyecto Mírame**

En 2014, un grupo de mujeres diagnosticadas con cáncer de mama que se encontraban en tratamiento comenzaba a presentar evidentes signos y síntomas de alteraciones secundarias, como alopecia, pérdida de peso y náuseas, pérdida de funcionalidad, entre otros. Durante una interacción espontánea, una de ellas expresó su agotamiento y desánimo a causa de estas alteraciones. De esta conversación surgió la idea de dedicar un tiempo para ellas, lo que llevó a la organización de una convivencia. La convocatoria fue tan exitosa que más mujeres se sumaron al encuentro. Dado que no había espacio suficiente para todas, se solicitó a la Dirección de la Escuela de Kinesiología que permitiera realizar la reunión en una de las salas de la Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB). Fue durante este encuentro que se formuló la idea de implementar talleres, naciendo un proyecto destinado a ofrecer atención a mujeres que presentan esta condición de salud, con la intención de proporcionarles un tiempo de calidad y fomentar la interacción con otras mujeres. Juntas, se autodenominan “compañeras de ruta”.

Entre las actividades que se ejecutan en la actualidad se encuentra: terapia manual, yoga, podología, manicure, talleres de maquillaje, turbantes y estilismo. Todas estas actividades buscan mejorar la autoestima y la imagen personal de las participantes. Paralelamente, se comenzaron a desarrollar talleres educativos que abordan necesidades específicas relacionadas con su condición de salud.

---

*de intervención psicosocial. Clínica y Salud [Internet]. 2007;18(2):137-161. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613878002>*

Desde ese momento, se han ido protocolizando diversas actividades, incluyendo un grupo focal que anualmente identifica las necesidades y problemáticas individuales y colectivas, para que la comunidad educativa pueda abordarlas de manera interdisciplinaria.

A 10 años del nacimiento del Proyecto **Mírame siempre más Bella**, éste ha impactado en la vida de 10 generaciones de egresados, docentes, voluntarios y unas centenas de pacientes, replicándose hoy en día la experiencia incluso en otros países de Latinoamérica.

Fig 1. Organización del Proyecto MÍRAME



Fuente: Elaboración propia, 2023

## Aprendizaje servicio comunidad educativa UNAB

En Chile, las oportunidades de prácticas clínicas curriculares para los estudiantes de pregrado en el área de la salud han disminuido considerablemente en los últimos años, lo que impacta negativamente en

su formación y en la integración de conocimientos. Aunque se han implementado diversos métodos como la simulación clínica para facilitar este aprendizaje, no es reemplazable la práctica clínica con pacientes reales para el desarrollo de habilidades esenciales. En este contexto, el Proyecto Mírame busca establecer una conexión colaborativa entre la comunidad educativa de pregrado de la UNAB y mujeres diagnosticadas con cáncer de mama.

Las carreras participantes incluyen **Kinesiología, Nutrición y Dietética, Obstetricia, Fonoaudiología, Educación parvularia, Enfermería, Terapia ocupacional, Odontología y Tecnología médica**. Estas disciplinas se integran para proporcionar un enfoque integral a las diversas problemáticas que enfrentan las mujeres. A través de la metodología de Aprendizaje y Servicio (MAS), cada carrera contribuye en áreas como manejo de heridas, alimentación saludable, promoción del movimiento y apoyo en el manejo socioemocional, entre otros. El objetivo es que las participantes conozcan sus derechos y deberes como pacientes, mejoren su autocuidado, refuercen su imagen corporal y potencien su empoderamiento femenino. El conocimiento adquirido en los talleres les permite estar mejor informadas, facilitando así la gestión de esta etapa de sus vidas.

La MAS es un enfoque educativo que combina el aprendizaje académico con la participación en proyectos comunitarios, sustentado en la pedagogía crítica y el servicio comunitario. Este enfoque se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando tienen la oportunidad de aplicar lo que están aprendiendo en situaciones reales (Furco, A., 2010). La MAS implica la integración de tres componentes fundamentales: el aprendizaje académico, el servicio a la comunidad y la reflexión.

Según diversos autores, la MAS considera que “no basta con entregar conocimientos; se requiere que los estudiantes aprendan herramientas que les permitan resolver problemas en escenarios de alta complejidad y renovación de saberes” (Jouannet, Ch. et al., 2013, p. 198). Esta perspectiva es coherente con la experiencia a analizar, ya que fundamenta su

enfoque en el compromiso social, la solución de problemáticas comunitarias genuinas y la formación de valores en los estudiantes.

Desde esta premisa, integrar la MAS en un contexto de presencia para y con la comunidad educativa de la UNAB, como parte del desarrollo del Proyecto Mírame, es una oportunidad para generar instancias de innovación educativa, así como para fomentar la escucha activa y la resolución de problemáticas complejas y reales.

Los actores involucrados en la implementación de la MAS incluyen:

- Socio comunitario: Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar.
- Grupo beneficiario del servicio (Usuarías del Proyecto Mírame)
- Grupo beneficiario del aprendizaje: Estudiantes (152) participantes de 9 carreras de la UNAB, sede Viña del Mar.

## **2. MÉTODOS Y DATOS**

Este estudio se enmarca en un diseño cualitativo, tipificado como sistematización de experiencias, la cual constituye una herramienta metodológica cualitativa que permite reflexionar, analizar y aprender a partir de vivencias en contextos específicos (Varela, 2006). Esta metodología es especialmente útil en entornos educativos, comunitarios y de intervención social, ya que facilita una comprensión profunda de los procesos, prácticas y resultados desde la perspectiva de los actores involucrados en el contexto natural donde se produce la experiencia (Kerlinger, 2002; Hernández et al., 2014).

La sistematización de la experiencia se caracteriza por su enfoque participativo, involucrando a todos los actores relevantes en el proceso, incluidos los beneficiarios, los facilitadores (docentes de la UNAB) y los estudiantes de la sede Viña del Mar. Este enfoque procura fomentar la reflexión colectiva, permitiendo que cada participante comparta su perspectiva, lo cual contribuye al análisis integral de la experiencia.

## Participantes del Proyecto

- **Grupo beneficiario del aprendizaje:** Estudiantes que cursan una asignatura en la que deben desarrollar talleres según priorización de necesidades y problemáticas emergentes en los grupos focales.
- **Grupo beneficiario del servicio:** Mujeres diagnosticadas con cáncer de mamas participantes del Proyecto Mírame.

## Fases de la Sistematización

El proceso de sistematización se llevó a cabo en varias fases:

**Recopilación de Información:** Se obtuvo contenido mediante grupos focales, evaluaciones de la experiencia y observación. Estas herramientas permitieron tener una visión integral de la experiencia.

**Organización de Datos:** Los datos recopilados fueron organizados y analizados para identificar puntos claves, percepciones sobre la experiencia, tensiones y desafíos, así como para comprender el contexto, las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.

**Análisis de la Información:** En esta fase, se evaluaron primero a los beneficiarios del servicio y luego a los del aprendizaje. Se realizaron dinámicas lúdicas para facilitar la conversación entre ambos grupos. Se analizaron las problemáticas, enfocándose en el rol de cada profesión hacia las personas con cáncer de mama y cómo las intervenciones de los estudiantes podían beneficiarlas. El grupo beneficiario del aprendizaje clasificó las tres problemáticas más recurrentes por disciplina, priorizándolas con un “semáforo” (rojo: urgente, amarillo: medianamente urgente, verde: baja urgencia). Se eligió la problemática roja de cada disciplina, y los estudiantes de cada una de ellas elaboraron un taller socioeducativo. Finalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción antes y después de los talleres.

**Implementación del Servicio:** El grupo beneficiario del aprendizaje implementó los talleres basados en las problemáticas y necesidades manifestadas y priorizadas por el grupo beneficiario del servicio. Al

finalizar cada sesión los/as estudiantes reflexionaron críticamente sobre la experiencia vivida, analizaron el origen de las problemáticas y las enmarcaron en un contexto más amplio.

### 3. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar la información recopilada, se utilizó el análisis de contenido, una técnica que permite interpretar y estructurar datos de acuerdo con los objetivos de estudio (Ruiz, 2012). A continuación, se definieron las unidades de análisis relacionadas con las contribuciones, lo que facilitó la formulación de inferencias. Posteriormente, se procedió a ordenar y clasificar el contenido codificado, guiados por el razonamiento de los investigadores y los elementos teóricos pertinentes (Cáceres, 2003). Finalmente, se integraron los hallazgos en una síntesis de resultados.

**Objetivo general:** Sistematizar las contribuciones del Proyecto Mírame

**OE1:** Sistematizar las contribuciones del Proyecto Mírame para el grupo beneficiario del servicio

**OE2:** Sistematizar las contribuciones del Proyecto Mírame para el grupo beneficiario del aprendizaje.

## 4. SÍNTESIS DE RESULTADOS

**Tabla 1:** *Objetivos Programa/ Resultados de aprendizaje por carrera ligado a unidades de análisis*

	<b>Unidades de análisis</b>	Contribuciones grupo beneficiario del servicio Contribuciones grupo beneficiario del aprendizaje
<b>Carrera</b>	<b>Objetivo Programa de carrera Resultado de aprendizaje</b>	<b>Actividades ejecutadas</b>
<b>Kinesiología</b>	Realizar acciones de promoción y prevención en salud, con personas y comunidades con relación a su condición de salud, considerando el contexto en el que se desenvuelven.	1.- ¡Móvete, hace bien! 2.-Cuidados del brazo
<b>Terapia Ocupacional</b>	Favorecer la prevención, promoción y rehabilitación de la salud cognitiva en las mujeres.	Actividades: “Estimulación cognitiva”
<b>Nutrición y dietética</b>	Implementar medidas de promoción de hábitos alimentarios saludables y prevención de enfermedades asociadas a la alimentación y nutrición en comunidades durante todo el ciclo vital	Actividad 1: “Alimentos seguros para el tratamiento médico” Actividad 2: Preparación de alimentos saludables y seguros.
<b>Educación Parvularia</b>	Ampliar los espacios educativos con la familia y la comunidad en contextos multiprofesionales que favorezcan aprendizajes contextualizados y significativos de los estudiantes	Actividad 1: Mis emociones y yo “

Contribución académica de la actividad intercarrera “Proyecto Mírame”...

<b>Obstetricia</b>	Desarrollar habilidades y destrezas en la atención de la mujer con un enfoque que introduzca la promoción, prevención y autocuidado de su salud.	Actividad 1: “Conociendo sobre Fertilidad en pacientes oncológico” Actividad 2: Ciclos Menopausia
<b>Enfermería</b>	Contribuir al logro de los resultados de aprendizaje contemplados en el perfil de egreso de la carrera de Enfermería. Aportar a la formación integral de los estudiantes de este nivel.	<b>Actividad 1:</b> Generalidades de la Quimioterapia adversas. <b>Actividad 2:</b> Prestaciones GES asociadas al diagnóstico de cáncer de mamas
<b>Fonoaudiología</b>	Desarrollar planes de intervención fonoaudiológicas integrales en contextos presenciales y telepráctica, que contemplen promoción, prevención, habilitación, y acojan las necesidades de las personas y la comunidad favoreciendo su participación en la sociedad.	<b>Actividad 1:</b> Taller de Respiración, Expresión y Voz”
<b>Tecnología médica</b>	Enseñar conceptos claves sobre procedimientos clínicos propios del diagnóstico, pronóstico y tratamiento del cáncer.	Actividad 1: Educación acerca de la radioterapia
<b>Odontología</b>	Promover e implementar medidas de prevención y protección de la salud bucal de la comunidad.	Actividad 1: Afectaciones de los medicamentos a nivel oral

**Síntesis contribuciones población beneficiaria**

Tras la síntesis del análisis del contenido de los instrumentos de recogida, se interpreta que el grupo beneficiario del servicio presenta problemáticas relacionadas con su autoimagen y autoestima, dificultad en la adquisición de conocimientos sobre el diagnóstico, técnicas

de autocuidado en momentos de crisis, prevención y promoción de la salud cognitiva, lo anterior, materializado en el descenso anímico, tal como relatan las mujeres.

Entre los beneficios que se encuentran a partir de la experiencia:

- Apoyo Emocional: Compartir experiencias con otras mujeres que han pasado por cáncer les genera un sentido de comunidad y entendimiento con su situación de salud actual.
- Las experiencias compartidas les proporcionaron información sobre tratamientos, efectos secundarios y estrategias de afrontamiento.
- Al escuchar y compartir sus historias de perseverancia y fortaleza, las mujeres refieren sentirse más empoderadas y menos solas en su camino contra el cáncer.
- Compartir experiencias disminuyó la ansiedad y el miedo al proporcionar un espacio seguro para discutir preocupaciones y aprender nuevas actividades, donde la horizontalidad en la interacción fue esencial para crear un ambiente abierto y colaborativo, resaltando, además, la importancia de la responsabilidad, la organización y el compromiso de todos los involucrados.
- La experiencia compartida condujo a la formación de grupos de apoyo, proporcionando recursos adicionales y un sentido de pertenencia con el grupo de personas.
- Las conexiones sociales que generó la instancia contribuyeron a una mejor salud mental y bienestar general de las mujeres del Proyecto Mírame.
- Refieren que la empatía y motivación fueron parte fundamental al momento de gestionar de manera eficaz el tiempo, así como también, la adecuada distribución de sesiones.
- Mencionaron haber adquirido un sentido de disfrute y goce en cada una de las actividades realizadas, lo anterior se debe a que adquirieron estrategias de autocuidado y bienestar de su salud integral.

### **Síntesis contribuciones grupo beneficiario del aprendizaje**

- El proyecto contribuyó al logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes declarados en el perfil de egreso de las 9 carreras, a través de evaluaciones, intervenciones, educación y gestión real.
- La experiencia contribuyó a la elaboración de evaluaciones específicas y construcción de metodologías didácticas coherentes para esta población.
- La orientación que recibieron en la planificación semanal y la retroalimentación constante fue crucial para mantener objetivos y la dirección hacia la que debían avanzar.
- La práctica del autoestudio resultó ser fundamental, dado que fue necesario prepararse para aplicar los talleres.
- La vinculación entre los grupos potenció a cada uno en el empoderamiento y fortalecimiento de saberes que luego deben de aplicar con una población real.
- Los beneficiarios del aprendizaje conocieron la MAS, su rol dentro de ella y las expectativas que pueden formarse para esta actividad.
- Integraron habilidades relacionadas con el razonamiento terapéutico durante y posterior al levantamiento de necesidades y problemáticas, lo que aportó también, al manejo de la planificación y ejecución de actividades terapéuticas aumentando de esta forma, la seguridad, la motivación por el hacer y la participación.
- Mencionan haber incorporado la habilidad de manejo de grupo, habilidades comunicativas asertivas, fluidez verbal en el desarrollo de las actividades, escucha activa, versatilidad y resolución de problemas.
- Por último, mencionan que esta experiencia les ayudó a desarrollar mayor flexibilidad, especialmente en lo que respecta a

adaptarse a cambios en las actividades sobre la marcha. Anteriormente, estos cambios repentinos les generaban ansiedad, pero lograron superar este desafío, manteniendo una postura evaluativa, sin necesidad de una pauta específica.

## 5. CONCLUSIONES

Desde una perspectiva crítica, la MAS se mostró relevante como experiencia educativa. Esta metodología no solo favoreció el aprendizaje significativo entre los estudiantes participantes, sino que también contribuyó a priorizar y cubrir las necesidades actuales de los grupos sociales que enfrentan problemáticas complejas, como es el caso de quienes conviven con el cáncer de mama.

La experiencia permitió dar una mirada integral y profesional (sistémica) a las problemáticas que afectan a las usuarias, subrayando la importancia de establecer vínculos terapéuticos con la comunidad atendida. Estos vínculos fomentaron un sentido de pertenencia y compromiso en la identificación de necesidades y problemáticas, facilitando así la comprensión mutua entre la comunidad de aprendizaje y el grupo beneficiario. Esto favoreció una clara determinación de los objetivos de las sesiones y la consideración de aspectos críticos en cada encuentro.

La posibilidad de realizar trabajo en equipo fue valorada por los estudiantes como una oportunidad significativa para el aprendizaje y la organización de roles, describiendo la experiencia como agradable, natural y cómoda, donde los acuerdos y la comunicación fueron eficientes, permitiendo una colaboración efectiva y enriquecedora.

Los participantes, tanto del grupo beneficiario como del grupo de aprendizaje, coinciden en que el Proyecto Mírame proporciona una valiosa oportunidad para conocer diversas realidades, lo que genera un sentido de comunidad y fortalece, año tras año, los lazos sociales dentro de la comunidad.

La MAS ha sido decisiva para el desarrollo de habilidades en el trabajo con personas. Esto incluye la enseñanza sin instrumentalizar a los usuarios desde un enfoque que trasciende del motivo de consulta y prioriza el bienestar por sobre una evaluación exhaustiva, que podría no alinearse con la condición de salud que experimenta el grupo beneficiario del servicio.

En conclusión, fomentar el aprendizaje y la escucha activa a través de la participación de la comunidad estudiantil en actividades de acción comunitaria, alineadas con los resultados de aprendizaje de la malla curricular y el perfil de egreso, se presenta como una valiosa oportunidad para generar instancias de innovación educativa, donde el trabajo colaborativo se transforma en una de las más importantes características de este proyecto que anualmente potencia los valores UNAB, contribuyendo además al aprendizaje significativo de los estudiantes por cada disciplina.

## 6. REFERENCIAS

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Dinapoli, L., Colloca, G., Di Capua, B., & Valentini, V. (2021). Psychological aspects to consider in breast cancer diagnosis and treatment. *Current oncology reports*, 23, 1-7.
- Furco, A., & RooT, S. (2010). research demonstrates the value of service learning. *Phi delta Jouannet, Salas y Contreras*. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje servicio (a+s) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262511375\\_modelo\\_de\\_implementacion\\_de\\_aprendizaje\\_servicio\\_as\\_en\\_la\\_uc\\_una\\_experiencia\\_que\\_impacta\\_positivamente\\_en\\_la\\_formacion\\_profesional\\_integral](https://www.researchgate.net/publication/262511375_modelo_de_implementacion_de_aprendizaje_servicio_as_en_la_uc_una_experiencia_que_impacta_positivamente_en_la_formacion_profesional_integral)

Kappan, 91(5), 16-20.

Hernández Sampieri, r., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Kerlinger, f. n. (2002). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill interamericana.

Ruíz, J. R. (2012). El grupo triangular: Reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. *Empiria. Revista de metodología de las ciencias sociales*, (24), 141-162.

Varela, R. (2006). *La sistematización de experiencias: texto de referencia y de consulta*. Estelí: CICAP, Volens. recuperado del repositorio institucional Cinde.

# **Implementación de una página web con metodologías activo participativas para favorecer el aprendizaje significativo**

NATALIA OLIVA RODRÍGUEZ

*Universidad de Valparaíso, Chile*

TAMARA GONZÁLEZ BARRIENTOS

*Universidad Andrés Bello, Chile*

NATALY PAREDES ORELLANA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Existen diversas metodologías de enseñanza aprendizaje, las cuales han variado a lo largo del tiempo, de manera que actualmente se busca favorecer el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y propiciar de esta forma su aprendizaje significativo. Hoy en día, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son indispensables en el aula, ya que permiten acceder a diferentes recursos para obtener el conocimiento, a su vez, las TIC pueden transformarse en Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) cuando el docente logra adaptarlas a los requerimientos del estudiantado, favoreciendo de esta forma el aprendizaje de los estudiantes (De León, 2024).

A continuación se presenta la innovación docente realizada en el marco de las TIC y TAC; cuyo objetivo fue implementar una página web con metodologías activo participativas en la asignatura “Fundamentos para el diagnóstico” en la carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso, para favorecer el aprendizaje significativo de la segunda unidad temática.

La problemática que ha motivado el planteamiento de la innovación es la metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje empleada en la asignatura, basada principalmente en clases magistrales, caracterizada por una baja participación y motivación por parte de los estudiantes, lo que trae como consecuencia un bajo desempeño académico en la segunda unidad temática de Microbiología. Esto a su vez provoca que los estudiantes no logren un aprendizaje significativo de la unidad, dificultando de esta manera los aprendizajes de las próximas asignaturas, ya que el módulo Fundamentos para el diagnóstico trata conceptos claves que son abordados en mayor profundidad en las asignaturas de cursos superiores.

En un principio consideramos que la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), menciona que este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos conceptos e ideas se integran de manera no arbitraria y sustancial en la estructura cognitiva existente del individuo. Esto significa que los nuevos conocimientos se relacionan de manera relevante y coherente con los conceptos previamente adquiridos, lo que facilita su comprensión y retención a largo plazo. En conjunto a lo anterior, relacionamos que las generaciones de estudiantes han cambiado con los tiempos, tal como indica Catalán (2022), la educación debe estar evolucionando y adaptándose continuamente para enfrentar los desafíos del mundo globalizado y su cambio constante.

En los últimos años, numerosos estudios han destacado la eficacia de las metodologías activo-participativas en la mejora del compromiso y el rendimiento de los estudiantes. Estas metodologías son enfoques pedagógicos que implican la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Gayathri y Kavitha (2024) mencionan que la participación activa de los estudiantes promueve una mayor retención

de conocimientos y habilidades, así como un desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Araya-Crisóstomo y Urrutia (2022) también describen que la participación activa de los estudiantes se relaciona directamente con la teoría de aprendizaje constructivista, en la cual es protagonista el estudiante, en este paradigma se plantea que la adquisición de conocimientos y habilidades depende de los aprendizajes previos y de la interacción que realice el estudiante con sus pares y profesores, siendo este último un facilitador del aprendizaje, el cual debe proveer en su programa académico una planificación que incluya estrategias didácticas y grupales, para que de esta forma el estudiante aprenda habilidades relacionadas con la adquisición, recuperación y utilización del conocimiento.

En la actualidad los entornos virtuales de aprendizaje han venido a revolucionar el aprendizaje tradicional del aula, permitiendo dinamizar los contenidos académicos, siendo un impulso para la práctica pedagógica, ya que se emplean recursos innovadores a través de las TIC. Macías et al. (2020) menciona que las TIC facilitan el aprendizaje, generando una interacción abierta entre el estudiante y el profesor, a través de los entornos virtuales, logrando de esta forma un aprendizaje centrado en el educando. Además, las TIC permiten la autonomía del alumnado, fomentando la participación activa en el aprendizaje; es por ello que se consideran herramientas indispensables, debido a su facilidad y dinamismo para mejorar la práctica docente (Flores-Tena et al., 2021).

## **2. METODOLOGÍA**

El enfoque de la investigación es cualitativo, con un diseño de investigación acción, a través de sus cuatro fases de diagnóstico de la problemática, diseño de la innovación, implementación de las acciones de innovación y evaluación. Se trabajó con una muestra de 2 docentes, que dictan la asignatura de Fundamentos para el diagnóstico, y 59 alumnos del módulo; tanto docentes como estudiantes aceptaron participar voluntariamente del estudio, firmando el consentimiento informado.

## **Diagnóstico de la problemática**

Se realiza una encuesta por Google Forms a estudiantes de la asignatura del año anterior y a los docentes que la imparten, para conocer sus percepciones en relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en la asignatura y la posibilidad de incluir las TIC en el aula en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Se logró una tasa de respuestas de los estudiantes del 37,2%, en donde un 68,8% considera que la metodología empleada en la asignatura logró captar su interés, promoviendo un aprendizaje significativo, por otra parte, el 56,3% de los estudiantes considera que una plataforma virtual de estudio para la asignatura podría haber ayudado favorablemente a su rendimiento académico, además, el 72,7% de los alumnos considera que una metodología activa-participativa en conjunto a las TIC hubiera influido positivamente en su interés por la asignatura y rendimiento académico de la misma.

En relación a los docentes, se logró una tasa de respuesta del 40%, en donde muestran una visión crítica sobre el rendimiento académico de los estudiantes en la unidad de Microbiología, describiéndolo en general como regular a malo. Se destaca una tendencia consistente donde esta unidad se percibe como particularmente desafiante en comparación con otras unidades del curso. Además, se reconoce la tradicionalidad de la metodología actual para la entrega del contenido y se evidencia una disposición a explorar metodologías activo-participativas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar el interés y la comprensión de los estudiantes, tal como se destaca en lo mencionado por el docente 2: “Considero que la inclusión de las TIC tiene un gran potencial en el aula, favoreciendo el interés del estudiante por los contenidos, lo cual resultaría en un mejor desempeño académico”.

## **Diseño de la innovación**

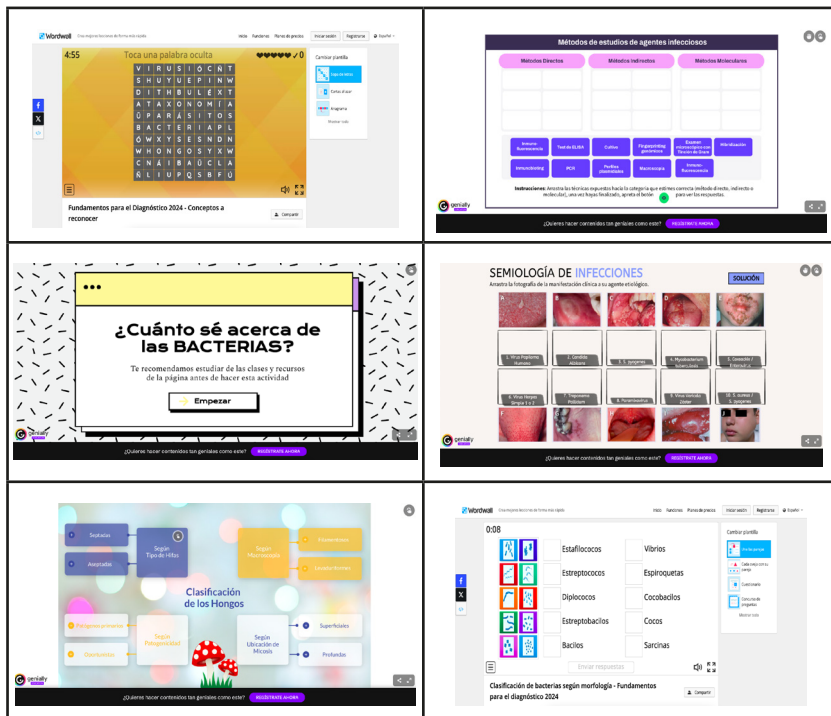
Se realizó una página web que integra metodologías activo-participativas con recursos didácticos, tales como: interactivos, términos

## Implementación de una página web con metodologías...

pareados, quiz, sopa de letras, vídeos, etc. (Figura 1), con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes que se encuentren cursando la unidad de Microbiología, de forma de poder complementar la metodología que se está utilizando en la actualidad.

**Figura 1**

*Fotografías de los recursos didácticos presentes en la página web.*



*Nota. Tomado de González, T., Oliva, N. y Paredes, N. (2024). Herramientas digitales para estudiar la unidad de microbiología. <https://natalynrpo.wixsite.com/microbiologia>*

## Implementación de la innovación

Se presentó la página web en una sesión de clases y se solicitó que los estudiantes ingresaran al primer recurso didáctico. Además, se en-

viaron correos a estudiantes y docentes con el link, y también se dejó en el aula virtual.

### **Evaluación de la innovación**

Se realizaron dos encuestas de Google Forms para evaluar la página web, una de estudiantes y otra de docentes. En ambas encuestas había un ítem con preguntas en las que se consultaba el nivel de acuerdo en relación a diferentes enunciados y posteriormente dos preguntas abiertas para indagar en las oportunidades de mejora y aspectos destacables de la innovación realizada. Adicionalmente en la encuesta de estudiantes, había un apartado en donde el alumno debía registrar todos los recursos didácticos empleados.

En la encuesta de docentes se consultaba sobre la adecuación y suficiencia de los recursos, su impacto en el aprendizaje y la utilidad de la página web. Mientras que en la de los estudiantes se preguntaba por la claridad y aplicabilidad de los recursos, si recomendaría la página a futuras generaciones, y si la página web les favoreció en su aprendizaje significativo.

### **3. RESULTADOS**

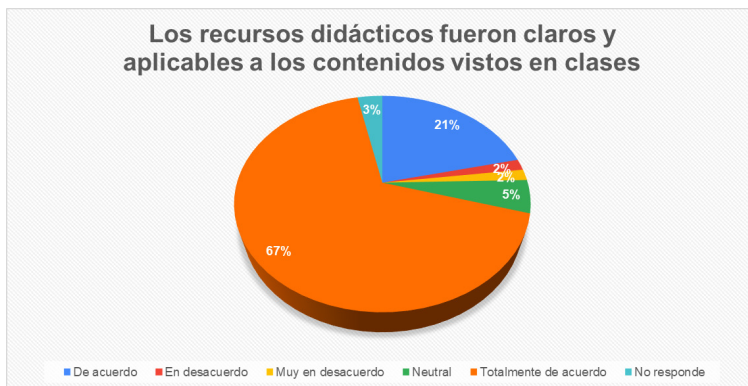
La encuesta realizada a los docentes refleja que estos tienen una percepción positiva en relación a los recursos didácticos de la página web, mencionando que estos son adecuados y suficientes, siendo un aporte para el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando de esta manera el aprendizaje significativo. En relación a las fortalezas y oportunidades de mejora, los docentes señalan que los recursos didácticos les parecen adecuados, mientras que dentro de las sugerencias indican que se deben abordar conceptos más complejos en los recursos didácticos y que se deberían proporcionar los contenidos teóricos antes de que los estudiantes accedan a los recursos de la página web.



Con respecto a los resultados obtenidos de la encuesta de evaluación de la página web, en primer lugar, los estudiantes consideraban que los recursos didácticos fueron claros y aplicable a los contenidos vistos en clases, ya que un 67% de los alumnos estaba totalmente de acuerdo y un 21% estaba de acuerdo, sumando un 88% de los estudiantes que estaba a favor del enunciado (Figura 4).

**Figura 4**

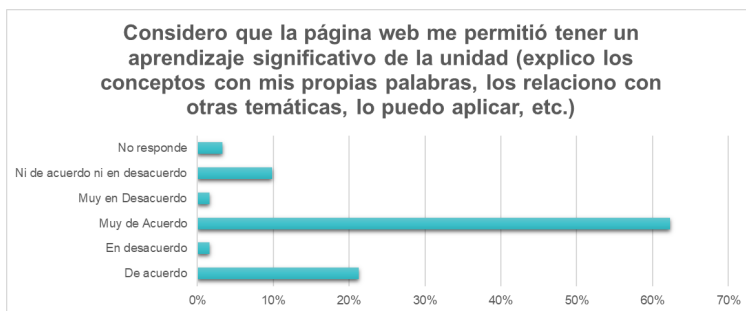
*Gráfico: Apreciación de claridad y aplicabilidad de recursos didácticos.*



En segundo lugar, los estudiantes consideraban que la página web les permitió tener un aprendizaje significativo de la unidad, en donde un 62% de los estudiantes estaba muy de acuerdo y un 21% estaba de acuerdo, sumando en total 83% de alumnos que afirman positivamente el enunciado (Figura 5).

**Figura 5**

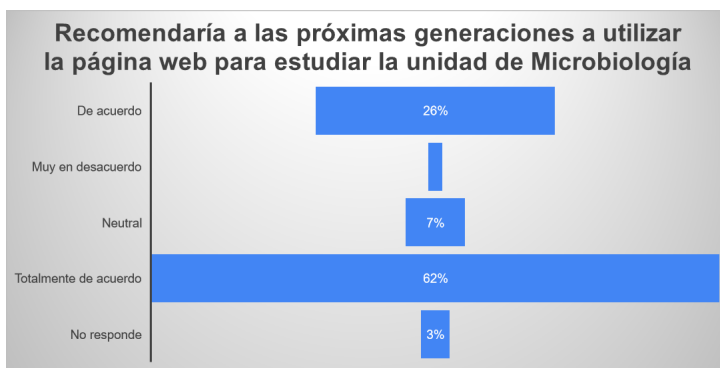
*Gráfico: Apreciación de claridad y aplicabilidad de recursos didácticos.*



En tercer lugar, los alumnos recomendarían la página web a las próximas generaciones, ya que un 62% de los estudiantes refieren estar totalmente de acuerdo, y 26% de los alumnos están de acuerdo, siendo un 88% de los estudiantes (Figura 6).

**Figura 6**

*Gráfico: Recomendación de recursos didácticos.*



Finalmente, los estudiantes consideran que la página web es didáctica, de fácil acceso y uso, con recursos digitales atractivos y entretenidos, que favorecen el aprendizaje a través de la gamificación. Sin embargo, mencionan que se debería optimizar la interfaz de la página, ya que existían ciertos inconvenientes al acceder a algunos re-

cursos didácticos desde dispositivos móviles, además indican que se deberían incluir recursos didácticos con temas más complejos.

## 4. DISCUSIÓN

Al analizar los resultados obtenidos y los referentes teóricos, se encuentran triangulaciones en las siguientes temáticas:

### **Aprendizaje significativo**

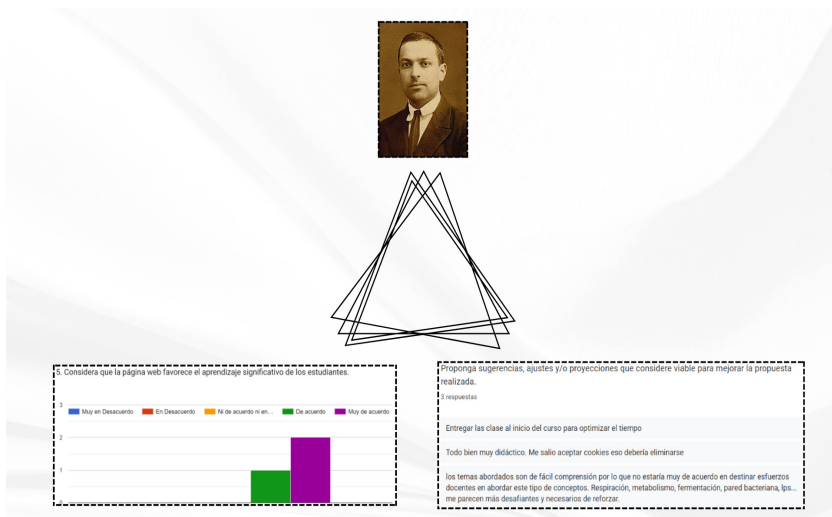
Según los fundamentos teóricos presentados, la teoría del constructivismo de Vygotsky (1978) y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) subrayan la importancia de que los nuevos conocimientos se relacionan con conceptos previos para facilitar la comprensión y la retención a largo plazo.

En relación a esto, en el análisis de los resultados de los docentes, se observa una percepción positiva sobre los recursos didácticos de la página web, los cuales se consideran adecuados y suficientes para facilitar el aprendizaje significativo. Sin embargo, la sugerencia de los docentes para optimizar el PID (Proyecto de Innovación Docente) incluye la necesidad de proporcionar contenidos teóricos antes de los recursos didácticos y de abordar conceptos más complejos.

Los resultados obtenidos muestran que los recursos didácticos han sido efectivos en general, coincidiendo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que enfatiza la importancia de una estructura cognitiva previamente bien establecida. La recomendación de los docentes de abordar conceptos más complejos y proporcionar primero los contenidos teóricos resuena con la necesidad de asegurar que los estudiantes cuenten con una base sólida de conocimientos previos antes de involucrarse en actividades activo-participativas (Figura 7).

**Figura 7**

*Ilustración de análisis triangulado sobre el aprendizaje significativo*



## Entornos Virtuales de Aprendizaje y TIC

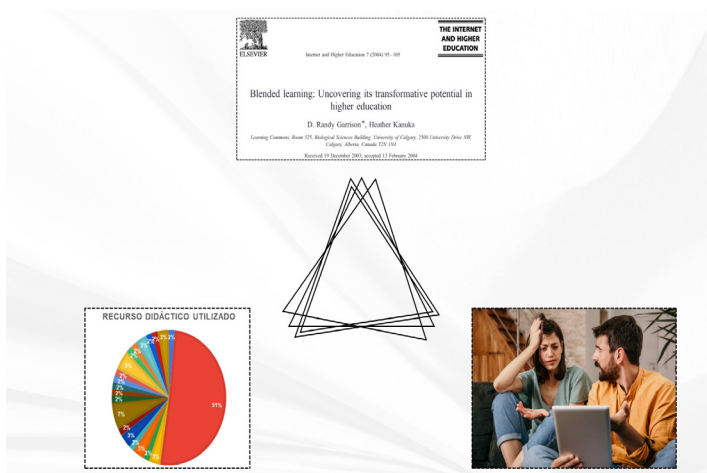
En primer lugar, Garrison y Kanuka (2004) sugieren que los entornos virtuales de aprendizaje facilitan la interacción y la colaboración, lo que contribuye a la construcción del conocimiento. Macías et al. (2020) y Flores-Tena et al. (2021) destacan el papel crucial de las TIC en dinamizar los contenidos académicos y en fomentar la autonomía del alumnado.

Por otro lado, los estudiantes utilizaron recursos didácticos disponibles en la página web, con un alto porcentaje de participación en actividades como la “Sopa de letras de conceptos generales” (91,7%). Sin embargo, el análisis individual reveló que sólo un 51% de los estudiantes utilizó los recursos más allá de los presentados en clase, lo que podría indicar una baja adherencia al uso de TIC fuera del entorno presencial (Figura 8).

Finalmente, mientras que la participación inicial en los recursos didácticos en línea fue alta, la menor utilización de otros recursos disponibles sugiere una posible falta de motivación o de competencia tecnológica por parte de los estudiantes, lo que subraya la importancia de la formación continua en el uso de TIC, como lo sugieren Castillo et al. (2023). Este aspecto se alinea con la necesidad de promover un aprendizaje más autónomo y activo en los estudiantes, como plantean Macías et al. (2020).

**Figura 8**

*Ilustración de análisis triangulado sobre los entornos virtuales de aprendizaje y TICc's*



## **Metodologías activo-participativas**

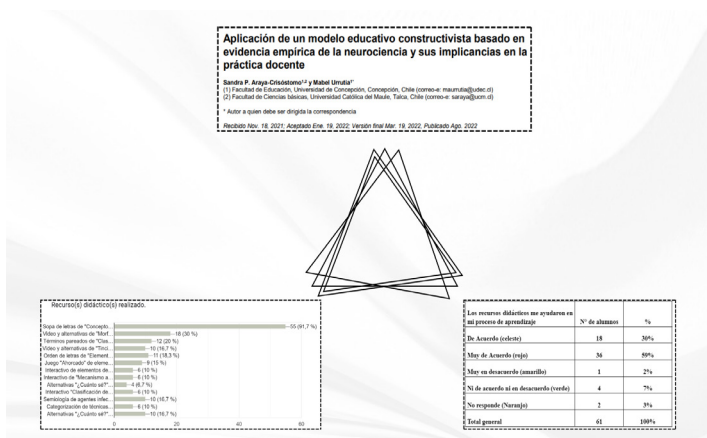
Respaldadas por autores como Araya-Crisóstomo y Urrutia (2022), estas metodologías son esenciales para promover el compromiso y la participación de los estudiantes. Como lo señalan Garrison y Kanuka (2004), facilitan la construcción del conocimiento a través de la interacción y la colaboración entre estudiantes. Estas estrategias permiten a los estudiantes involucrarse activamente en su propio aprendizaje, lo que resulta en una comprensión más profunda de los contenidos.

En la utilización del instrumento creado, los estudiantes mostraron una alta participación en actividades que empleaban metodologías activo-participativas, como la “Sopa de letras de conceptos generales”, con un 91,7% de participación. Sin embargo, al analizar el uso de otros recursos, se observó que solo un 51% de los estudiantes exploró los recursos más allá de los presentados en clase (Figura 9).

Aunque las metodologías activo-participativas lograron captar la atención y participación de la mayoría de los estudiantes, la menor utilización de recursos adicionales y la percepción negativa de algunos estudiantes sugieren que la implementación de estas metodologías no fue del todo efectiva para fomentar un aprendizaje autónomo. Este resultado coincide con las observaciones de Flores-Tena et al. (2021), quienes enfatizan la necesidad de acompañar estas metodologías con un apoyo más estructurado en el uso de TIC y la promoción de la autonomía del alumno para maximizar su efectividad. Además, estos hallazgos resaltan la importancia de realizar ajustes en las estrategias pedagógicas para asegurar que todos los estudiantes perciban estas metodologías como útiles y adecuadas para su aprendizaje.

Figura 9

Ilustración de análisis triangulado sobre las metodologías activo-participativas



El análisis revela que los recursos didácticos y las metodologías activo-participativas implementadas han sido en general efectivas, logrando una alta participación y un aprendizaje significativo en la mayoría de los estudiantes. La recomendación de los docentes de introducir primero contenidos teóricos refuerza la importancia de establecer una base sólida de conocimientos para optimizar el aprendizaje. Asimismo, la integración de TIC ha dinamizado el proceso educativo, promoviendo la interacción y colaboración entre los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas y su capacidad para adaptarse a las necesidades del alumnado.

## **5. CONCLUSIONES**

El Proyecto de Innovación Docente desarrollado en la asignatura “Fundamentos para el Diagnóstico” de la carrera de Odontología en la Universidad de Valparaíso logró su objetivo de promover el aprendizaje significativo. Esto se alcanzó mediante la implementación de una página web que incorporó metodologías activo-participativas, la cual se relaciona con las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), facilitando a los estudiantes un acceso más dinámico, personalizado y colaborativo a los contenidos. Los resultados muestran una recepción mayormente positiva por parte de los estudiantes y docentes, quienes valoraron la accesibilidad, la utilidad de los recursos ofrecidos y el fortalecimiento de la interacción y participación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora, como la optimización de la interfaz y la inclusión de contenidos más avanzados.

De cara al futuro, se proyecta que, con ajustes en la presentación de la información y un mayor compromiso por parte de los estudiantes, esta herramienta educativa podría consolidarse como un recurso clave en el aprendizaje de la asignatura. La experiencia sugiere que, con una evolución continua, la plataforma tiene el potencial de seguir contribuyendo significativamente al desarrollo académico en la carrera de Odontología, mejorando tanto la experiencia de enseñanza como la de

aprendizaje, al fomentar un entorno más participativo y empoderador para los estudiantes.

## 6. REFERENCIAS

- Araya-Crisóstomo, S. y Urrutia, M. (2022). Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicancias en la práctica docente. *Información tecnológica*, 33(4), 73-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000400073>
- Castillo, G. E., Sailema, J. E., Chalacán, J. B., y Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. [http://dx.doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4409](http://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409)
- Catalán, J. (2022). Innovación en educación superior: Hacia un proyecto de innovación docente (PID). Universidad Andrés Bello. Chile
- De León, M. T. (2024). Las TIC, TAC y TEP en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la UAA. *DOCERE*, (29), 16-20. <https://doi.org/10.33064/2023docere295074>
- Flores-Tena, M., Ortega-Navas, M. y Sousa-Reis, C. (2021). El uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 300-320. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.16>
- Garrison, D. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gayathri, M. & Kavitha, V. (2024). Higher Education Within the Context of the Online Learning Environment. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-6684-9855-2.ch008>
- Macías, J., López, J., Ramos, G. y Lozada, F. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *Rehuso*, 5(3), 62-69. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2603>

Natalia Oliva Rodríguez; Tamara González Barrientos; Nataly Paredes Orellana

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Prensa de la Universidad de Harvard. [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotzky\\_Unidad\\_1.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotzky_Unidad_1.pdf)

## **Metodología activa para docentes de postgrado de oncología de la Universidad de los Andes**

VANESSA TORRES MORALES

*Universidad Andrés Bello, Chile*

ISIDORA DE LA CERDA BELTRÁN

*Universidad Andrés Bello, Chile*

CRISTIAN RIVERA PARRA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

LUIS MARÍN DE AMESTI

*Universidad Andrés Bello, Chile*

### **1. INTRODUCCIÓN**

La práctica docente en educación superior en la actualidad, está vinculada a modificaciones significativas en el paradigma tradicional de la enseñanza, un escenario que propicia la integración de competencias tanto transversales como disciplinares, necesarias para el desarrollo del futuro profesional, las que permiten reformar el ejercicio de la docencia mediante una evolución en los procesos de reflexión y detección de problemáticas.

En este contexto, el proyecto busca desarrollar competencias pedagógicas en los docentes del postgrado de “Oncología General” que

imparten clases en el programa de subespecialidad de Cirugía de Cabeza y Cuello de la Universidad de los Andes, dirigido por el Instituto Oncológico Fundación Arturo López Pérez, a través de un módulo de aprendizaje con metodología activa en un entorno virtual, mediante el análisis de evidencias cuantitativas y cualitativas del binomio conformado por el estudiante/docente, en la metodología y competencias pedagógicas utilizadas en el curso de muestra.

La implementación fue activada, durante el segundo semestre del año 2023, mediante un módulo denominado “Formación de Formadores”, que relaciona estrategias de aprendizaje activo participativo, evaluación auténtica, y retroalimentación para facilitar la transmisión de la información relacionadas a las competencias requeridas por los futuros especialistas.

### **Contextualización**

El cáncer en Chile, ha pasado a ser la primera causa de muerte en los últimos años, por lo que el incremento en los costos en los recursos requeridos, entre ellos el capital humano, ha sido fundamental para su contención. De modo que la formación actual de subespecialistas en oncología debe asegurar conocimientos profundos, habilidades procedimentales y actitudinales.

La Universidad de Los Andes, imparte un curso de “Oncología General” dentro del programa de la subespecialidad de Cirugía de Cabeza y Cuello, desarrollada en el campo clínico de la Fundación Arturo López Pérez (FALP). En su rol, ambas instituciones se complementan en su misión de profundizar en el conocimiento y contribuir a la formación de sus estudiantes de forma integral (UANDES, 2023; FALP, 2022).

En dicho curso, se desarrolla en dos unidades, siendo la segunda, clases expositivas, asincrónicas y grabadas, de hasta 2 horas de duración en algunos casos; donde se expone la totalidad de conceptos requeridos (en ocasiones más) que deben saber los estudiantes, lo que resulta extenuante, monótono, poco didáctico y desmotiva al autoaprendizaje.

## **Justificación del Proyecto de Innovación Docente**

La universidad de Los Andes mediante los especialistas de la FALP, imparte clases sobre los tumores específicos, con lo cual tienen un gran nivel de detalle y diferenciación sobre cada tema, pero no cuentan con estudios sobre educación y por lo tanto, se centran en la entrega de contenidos y no en el estudiante como el centro del aprendizaje, propiciando la deserción del programa, y por consiguiente, disminuyendo el número de subespecialistas que se forman. De modo que a continuación se presentan tres evidencias, las primeras consideradas insumos cuantitativos, mientras que la última es cualitativa.

1. Certificados de asistencia de los estudiantes (2018-2022). Se contabilizó a 6 estudiantes del curso, de un total de 10 matriculados, 4 desertaron.
2. Encuesta estudiantil. Dentro de los criterios se destaca que consideran que el método de enseñanza es regular, la mitad del curso asegura que el método de evaluación es regular así como el material de estudio, pero de este último solo un tercio del curso lo considera bueno.
3. Entrevista de percepción a los docentes. Se rescata que: “usan el power point, pero que es insuficiente para lograr su atención y que no se motivan, con lo que el contenido se va depreciando”, junto con ello, a pesar de que el experto en la materia prepare la clase, implica tiempo en buscar bibliografía, hacer la presentación, editarla y revisar, lo que les quita tiempo de la clínica asistencial y que no tienen formación docente. Un docente en particular, indica que: “Se podría hacer algo más interactivo, que obligue a los estudiantes a una participación más directa y comprometida con la clase. Por ejemplo, que sea el mismo estudiante que haga la búsqueda de las fuentes de información y prepare él mismo la clase, para luego presentarla y ser evaluado en tiempo real, con un feedback inmediato” (docente entrevistado, 2023).

## **Formulación del problema del proyecto de innovación docente**

Por lo anterior, al considerar los antecedentes expuestos surge la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar competencias pedagógicas en los docentes del curso de oncología general para que puedan diseñar en un entorno virtual las metodologías activas en el módulo del curso teórico de oncología general del programa de postgrado de oncología de la Escuela de Medicina de la Universidad de Los Andes, sede FALP.

### **Referentes teóricos**

#### **Competencias pedagógicas**

Las competencias actuales de un docente en la educación superior requieren ser ajustadas a la formación de aprendizajes profundos en un entorno de conocimientos muy dinámicos con permanentes cambios de la sociedad en la que se encuentra inserto cada estudiante, puesto que el trabajo educativo se forma sobre el conocimiento que ya han adquirido, el cual puede ser rescatado y utilizado, con el fin de moldearlo en favor del nuevo aprendizaje (Roy, 2021).

#### **Metodologías activo participativas**

El docente en educación superior, debe considerar ciertos paradigmas fundamentales: “el aprendizaje se produce por la interacción entre estudiantes y su entorno”. Esto implica la participación activa del estudiante donde interactúa con otros y construye su propio conocimiento, siendo él, el centro del aprendizaje (Coll, 1985). Junto con ello, se debe evitar presentar los contenidos de manera completa, para proporcionar un producto parcialmente desarrollado, donde el papel del docente será orientar al estudiante, quien no solo debe memorizar sino también buscar, investigar y reflexionar para que estimule los hábitos de investigación, espíritu crítico y elaborando un trabajo meta-cognitivo (Catalán, 2022).

### **Entornos digitales**

Los recursos digitales como por ejemplo materiales como videos, imágenes, audios y animaciones, así como software educativo, aplicaciones móviles y plataformas de aprendizaje en línea, aumenta la interacción de distintas formas del estudiante con el contenido aumentando las posibilidades de aprendizaje, además de favorecer la creación de ambientes reales como las simulación, permitiendo proveer el aprendizaje a una mayor diversidad de estudiantes, eliminando barreras (Alba, 2016).

### **Evaluación Auténtica**

La evaluación ejerce una influencia dominante en el aprendizaje, de modo que lo que más influye en las conductas de estudio no era la enseñanza sino la evaluación. La evaluación auténtica en los programas de educación superior son un proceso de recogida de información y valoración de dicha información para tomar decisiones que deben considerarse para continuar con la asignatura (Peña & Valenzuela, 2021).

### **Objetivo general**

Desarrollar competencias pedagógicas en mayor profundidad en los docentes del curso de oncología general a través de un módulo de aprendizaje con metodología activa en un entorno virtual, en el módulo del curso teórico de oncología general del programa de postgrado de oncología de la Escuela de Medicina de la Universidad de Los Andes.

## **2. MÉTODO**

El trabajo considera un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo):

**Identificación de competencias pedagógicas necesarias para los docentes**

Creación y elaboración de la evaluación diagnóstica para estudiantes del curso “Formación de formadores” con atajo código QR, presente en la Figura 1, para identificar las competencias pedagógicas necesarias para que los docentes del curso de oncología general de la Universidad de los Andes desarrollen metodologías activas de aprendizaje.

**Figura 1**

*Código QR de evaluación diagnóstica para curso “Formación de formadores”*



*Nota. Atajo de ingreso al formulario digital que contempla diez preguntas.*

## **Diseño de experiencia de aprendizaje del curso “Formación de formadores” en un entorno virtual**

### **Diseño y elaboración del curso “Formación de formadores”**

Diseño en un entorno virtual el material con atajo de un código QR, visible en la Figura 2.

**Figura 2**

*Código QR de carpeta con material del curso “Formación de formadores”*



*Nota. Atajo de ingreso al material del curso “Formación de formadores”, el cual consiste en 7 archivos.*

Revisión y validación del material para el curso “Formación de formadores”

Para la validación por parte de profesionales expertos en docencia en educación superior, se usa el formulario del link de la Figura 3.

**Figura 3**

*Código QR de formulario de revisión del material del curso “Formación de formadores”*



*Nota. Atajo de ingreso a formulario de revisión, la que contempla diecisiete preguntas.*

El proyecto y sus productos fueron evaluados por 3 docentes, de los cuales dos cumplen con grado de Doctores y uno corresponde a Magíster, en la Tabla 1 se detalla su perfil.

**Tabla 1**

*Expertos que validaron el material del curso “formación de formadores”*

<b>Experto</b>	<b>Grados Académicos</b>	<b>Institución en la que ejerce</b>
1	Ph.D en Educación Médica (Ohio state University)	Universidad Andrés Bello
2	Ph.D en Salud Pública Cardiff University	Universidad Católica de Chile.
3	Magíster en gestión y planificación educacional	Universidad Andrés Bello

### 3. RESULTADOS

#### Ajustes incorporados a la innovación docente

A partir de las respuestas otorgadas por los expertos. Respecto a la primera sesión, se indica que en los momentos de la clase y la planificación de la misma, la necesidad de incorporar alguna estrategia que permita “evidenciar” la planificación, por lo que se agrega el momento de la clase que corresponde en la presentación (inicio, desarrollo y fin).

El material modificado consideró las recomendaciones de los validadores, de forma que se almacenó en el link de acceso en la Figura 4 y carátulas en la Figura 5, el cual considera:

- Sesión y cuaderno de trabajo 1: Planificando el aprendizaje significativo
- Sesión y cuaderno de trabajo 2: Evaluación auténtica
- Sesión y cuaderno de trabajo 3: Cerremos retroalimentando

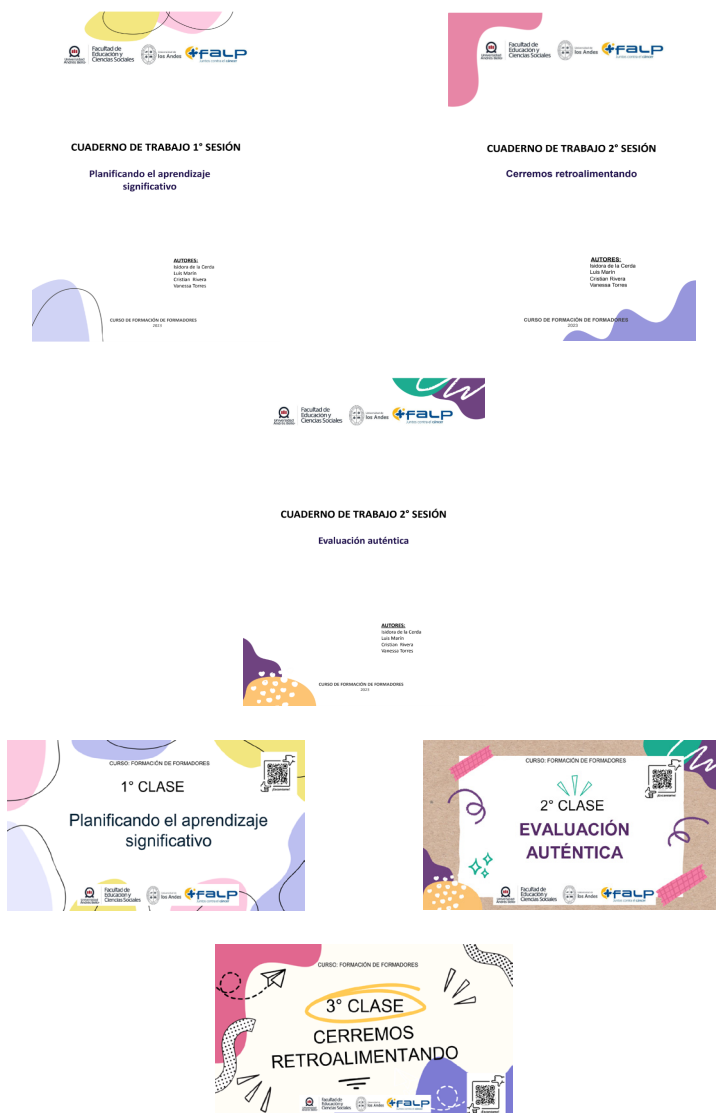
**Figura 4**

*Código QR del material validado del curso “Formación de formadores”*



*Nota. Atajo de ingreso al material del curso validado “Formación de formadores”, el cual consiste en 6 archivos.*

**Figura 5**  
*Carátulas del material del curso “Formación de formadores”*



*Nota. Carátulas del material del curso “Formación de formadores”*

## Implementación de curso *“Formación de formadores”*

Se les hace llegar la invitación a los docentes del curso de oncología general, para la participación del curso *“Formación de formadores”* como estudiantes, en donde se les explica que consiste en estudio autónomo previo a la sesión (cuaderno de trabajo) y tres sesiones sincrónicas, y sus fechas y horarios.

El desarrollo de las sesiones sincrónicas consiste en una clase de tipo conversatorio de carácter reflexiva y analítica en relación al cuaderno correspondiente a la sesión, además de desarrollar una instancia para aplicar dicho conocimiento con ejemplos, utilización de plataformas como TIC, incluyendo actividades posteriores a la sesión que posteriormente se desarrolla una instancia de retroalimentación de las mismas. Las sesiones de aprendizaje cuentan un código QR en donde podrán acceder a un formulario de asistencia al curso, luego de finalizada las sesiones de aprendizaje se da por finalizado el curso de innovación.

**Figura 6**  
*Código QR del formulario de asistencia del curso  
“Formación de formadores”.*



*Nota. Atajo de ingreso al formulario de asistencia, el cual contempla tres preguntas.*

## Evaluación de satisfacción del curso *“Formación de formadores”*

Se evalúa la satisfacción de los estudiantes respecto a la implementación del curso de innovación *“Formación de formadores”*, de modo

que se les solicitó a los participantes que contesten una encuesta de satisfacción a través de un código QR, visible en Figura 7.

**Figura 7**

*Código QR de encuesta de satisfacción de estudiantes del curso  
"Formación de Formadores"*

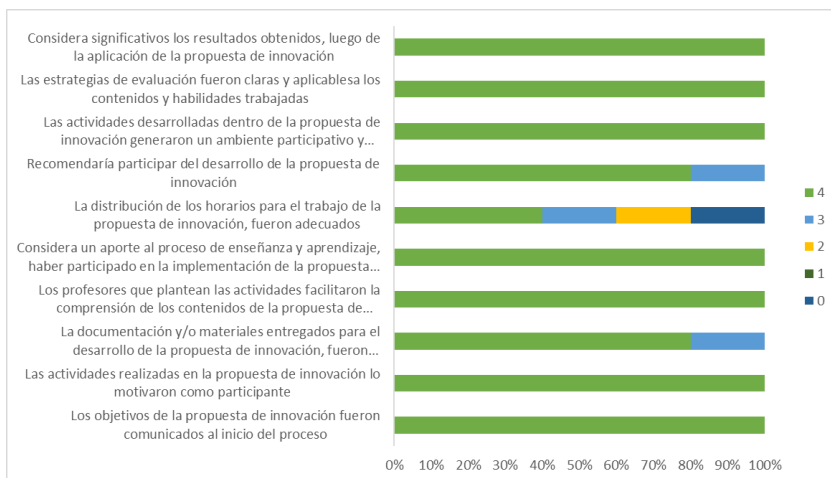


*Nota. Atajo de ingreso la encuesta de satisfacción, la cual contempla once preguntas.*

Las respuestas de los estudiantes del curso "Formación de Formadores" fueron plasmadas en el formulario de modo que quedan expuestas a continuación en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Distribución de las apreciaciones sobre el grado de satisfacción a estudiantes del curso “Formación de formadores”*



*Nota. Respuestas de satisfacción de estudiantes del curso “Formación de formadores”*

## 4. DISCUSIÓN

Para comenzar, en la definición de las competencias pedagógicas, la evaluación diagnóstica buscó precisar el conocimiento basal para decidir los conocimientos que deben conseguir, proponer el cambio educativo para poder evaluar al final del proceso los logros alcanzados, permitiendo identificar espacios de mejora y orientar las actividades del curso de “Formación de formadores” como limitación del instrumento. En esta etapa de discernimiento y síntesis tuvo una importante reflexión ya que significaba dejar de lado algunos contenidos y privilegiar otros que fuesen los fundamentales respecto a sus necesidades (Turull, 2020).

Posteriormente en el diseño de las experiencias de aprendizaje se identificaron 2 variables, la primera era el escaso tiempo para lograr el aprendizaje esperado (2 semanas), de modo que el filtrar el

contenido esencial y abordable en un entorno virtual es fundamental (Vaona, 2018), para efectos de los docentes, se programó el desarrollo del trabajo lectivo y el trabajo autónomo para lograr competencias pedagógicas en metodologías activas, evaluación y retroalimentación. La segunda fué, la disponibilidad por parte de los estudiantes, esta limitación nos parece común para la formación de docentes de postgrado, por lo que la solución era interesante ya que podía tener una vasta aplicación, lo que no debe ser considerado como una dificultad excepcional (Muñoz, 2021).

Además, se consideró que los docentes debían conocer la teoría y experimentar como estudiantes del curso, precediendo a cada sesión un cuaderno con contenido declarativo y así experimentar la sesión de aprendizaje como una clase cerebralmente amigable y finalmente ellos diseñarán su propia clase, buscando un aprendizaje significativo, los conocimientos deben relacionarse con algo que el estudiante ya sabe, de modo que la nueva información se conecte con algún concepto previo con el que pueda interactuar, tal como lo expresa Roy (2021).

Se consideró principios constructivistas como el aprendizaje en espiral: es decir una revisión repetitiva de los mismos contenidos con una profundidad progresiva, se entrega material de lectura, dar a conocer las estrategias de aprendizaje, luego se realiza una actividad de gamificación que evoca nuevamente los conceptos y un resumen con conclusión final (Guilar, 2009). Para ello las actividades a realizar se relacionaban con dinámicas que luego podían utilizar en el curso que imparten, para aprender a hacer haciendo y que el aprendizaje sea trascendente porque se aplica a un fin concreto.

El análisis de casos, utilización de videos, exposiciones orales, discusiones activas participativas, entre los participantes del curso, se consideran herramientas que permiten representar la transmisión de la información en diferentes formas. Es así como Kimura R. (2023), en una revisión sistemática de la literatura sobre entornos virtuales, asincrónicos en enfermería observa una tendencia creciente del

aprendizaje respecto al uso simultáneo de una combinación de tecnologías.

Luego de esto, se implementó instancias de capacitación centradas en estrategias de aprendizaje activo, de modo que se envió previamente el contenido a utilizar y se les presentó el curso con horarios, temáticas y las diferentes modalidades (Thomae, 2022). Las sesiones sincrónicas permiten generar interacciones comunicativas y estas a su vez, conectar las dimensiones sociales, afectivas y cognitivas gracias a la retroalimentación, de modo que los estudiantes pueden iniciar la interacción, pero los profesores deben convertirse en guías y creadores de experiencias de aprendizaje.

Por otro lado, la asistencia completa de los docentes en la totalidad de las sesiones demostró el interés en participar, sin embargo, la mayor objeción fue respecto al horario, que era el único posible para la mayor parte de los estudiantes y docentes. Esto destaca la importancia de las actividades asincrónicas dada su flexibilidad, pero elimina la interacción instantánea, la que se podría generar realizando actividades asincrónicas y generando la interrelación entre estudiantes en actividades como foros, el aprendizaje colaborativo con resolución de problemas y análisis de casos (Mesa-Rave y Gómez, 2023).

Para finalizar, el grado de satisfacción de los participantes del curso, demostró resultados positivos, no obstante, el ítem del horario fue el único deficiente. Ante esto, se sugiere para próximas dinámicas, abarcar el cumplimiento del objetivo general y de sus fines últimos, mediante evaluaciones de los docentes y del resultado de su desempeño con respecto a los estudiantes, puesto que la evaluación es un componente esencial del aprendizaje (Villaruel, 2019).

## **Reflexión**

La sistematización de la implementación de este proyecto de innovación docente: “Formación de Formadores” no solo es posible, sino también ya es atractiva para la dirección de postgrado de la escuela medicina de la Universidad de Los Andes, además para los profesionales

de la Fundación Arturo López Pérez. Puesto que la escasa disponibilidad de tiempo de los docentes, por su carga asistencial, el uso de las plataformas tecnológicas, permiten resolver las barreras de tiempo y espacio, consiguiendo capacitarse en educación con herramientas pensadas en los estudiantes.

Las evaluaciones futuras deben ser pensando en ajustarse a las posibilidades de los docentes, sin sacrificar los objetivos del programa. Otorgar flexibilidad al curso, manteniendo su calidad, lo cual será un factor que permita una proyección en muchas instituciones de educación superior en que los tutores, no sean precisamente docentes y cumplan funciones asistenciales abocados a sus labores disciplinares específicas, con poco tiempo y sin capacitación pedagógica.

Junto con ello, es posible también materializar la prospección en el desarrollo de actividades vinculadas a los procesos de prácticas e internados clínicos y la implementación de protocolos en Primeros Auxilios Psicológicos en la comunidad académica, para los estudiantes que lo requieran, considerando que el alumno está entorno a un contexto y no es solo un individuo.

## **5. CONCLUSIÓN**

En el proyecto de innovación docente (PID), desarrollado buscamos innovar en la resolución de un problema de especialidad de postgrado, para lo que se diseñó considerando las necesidades identificadas en los docentes del programa evaluado, respecto a los métodos de aprendizajes activos, formas de evaluación auténtica y la retroalimentación. En base a esto se diseñó y creó un método de aprendizaje en un entorno virtual, dinámico con metodología activa, sincrónica y flexible a los tiempos de los docentes, que buscábamos intervenir, buscando en ellos desarrollar competencias pedagógicas a través del análisis, síntesis, reflexión, además de creación. Esto además permitió consolidar conocimientos teóricos y conseguir integrarlos en el aprender haciendo, replanteando en nosotros y en quienes intervenimos los

paradigmas de la educación centralizada en enseñar y conseguir general mayor aceptación a centrarlos en el aprendizaje del estudiante, entregándoles las herramientas más que el conocimiento completo, buscando la metacognición, considerando la diversidad del aprendizaje y metodologías activas, para así conseguir un aprendizaje profundo en ellos, a lo largo de la vida.

## 6. REFERENCIAS

- Alba, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, S.L.
- Catalán, J (2022). *El profesor investigador y su potencial transformador: De la reflexión a la innovación*. Universidad Andrés Bello.
- Coll, C. (1985): *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Anuario de psicología. Anuario de psicología. Número 33.
- Fundación Arturo López Pérez (2022). *Misión y Visión*, Fundación Arturo López Pérez. <https://www.institutoncologicofalp.cl/fundacion/mision-vision-falp/>
- Guilar, M.(2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Kimura, R., Matsunaga, M., Barroga, E., & Hayashi, N. (2023). Asynchronous e-learning with technology-enabled and enhanced training for continuing education of nurses: a scoping review. *BMC medical education*, 23(1), 505. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04477-w>
- Mesa-Rave, N., Gómez, A., y Arango-Vásquez, S. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2).

- Muñoz, C. (2021). Competencias y habilidades digitales docentes y de estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Universidad Andrés Bello.
- Peña, V. y Valenzuela M. (2021). Evaluación para los aprendizajes mirada desde la evaluación auténtica. Universidad Andrés Bello.
- Roy, D. (2021). David Ausubel: Aprendizaje Significativo [apunte]. Universidad Andrés Bello.
- Thomae, A., Rogge, A., Helmer, S., Icke, K. & Witt, C. (2022). Development, Implementation, and Evaluation of an e-Learning in Integrative Oncology for Physicians and Students Involving Experts and Learners: Experiences and Recommendations. *Journal of Cancer Education*.
- Turull M. (2020). Manual de docencia universitaria. Ediciones Octaedro S.L. IDP/ISE. Universidad de Barcelona. España.
- Universidad de los Andes. (2023). Política de integridad académica. <https://www.uandes.cl/wp-content/uploads/2023/05/PIA-Mayo-2023.pdf>
- Vaona A, Banzi R, Kwag KH, Rigon G, Cereda D, Pecoraro, V et al (2018) E-learning for health professionals. *Cochrane Database Syst Rev* 1:CD011736.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509.



# **Innovación docente en la carrera de odontología de la Universidad de Valparaíso: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva**

NADIA CARTAGENA TAPIA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

MARCELO CORTEZ GALLARDO

*Universidad Andrés Bello, Chile*

MATÍAS ROJAS MILLA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

CAMILA SILVA LOBOS

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este trabajo es presentar un proyecto piloto que propone una solución innovadora para mejorar la retroalimentación que los docentes de la asignatura Programas y Estrategias preventivas de la carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso ofrecen a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje del diagnóstico clínico. La problemática motivadora es que gran parte del equipo docente no posee estudios formales en educación, lo cual afecta la calidad de

la retroalimentación y, en consecuencia, el logro de los objetivos de aprendizaje. La retroalimentación es una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje, muy relevante en las carreras del área de la salud. Permite el intercambio de información entre docentes y estudiantes en forma dinámica y continua, pues permite evaluar formativamente el progreso en base a las competencias.

Esta herramienta permite a los docentes obtener datos de manera oportuna respecto al nivel de desempeño de los y las estudiantes, siendo este punto fundamental en los modelos curriculares basados en competencias. Sumado a ello, posibilita guiar el avance de los y las estudiantes de manera efectiva, quienes son beneficiados al recibir información respecto al desarrollo de las actividades y el estado de su aprendizaje. Estos datos son importantes para el proceso personal de aprendizaje, sobre todo en contextos de práctica clínica, donde deben aplicar los conocimientos y habilidades. En este contexto, surge la inquietud en cuanto a si el profesorado de las carreras del área de la salud en Chile posee las competencias pedagógicas necesarias para cumplir con esta labor, sabiendo que, las Instituciones de Educación Superior, no incorporan esto como requisito al contratar profesionales expertos en una materia, ni tampoco están obligadas a realizar programas de capacitación pedagógica para los profesionales que imparten la docencia, generando una disonancia entre el rol de un formador de procesos constructivos y el del experto poseedor de la verdad (Loja & Quito, 2021).

A diferencia del antiguo modelo educativo tradicional centrado en el docente, el nuevo rumbo de las instituciones de Educación Superior busca incorporar la retroalimentación como un elemento crítico enfocado en el aprendizaje y desarrollo del estudiante. La política de Educación Superior actual de Chile, promueve el proceso de innovación curricular basado en un modelo de competencias, que se centra en el estudiante y el aprendizaje significativo (Muñoz et al., 2023). El nuevo paradigma revela la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación como bases para la formación de futuros profesionales integrales capaces de resolver las necesidades de un mundo que cambia continuamente. Es por ello muy importante que los docentes y/o tutores clínicos

comprendan y valoren la retroalimentación como una herramienta clave en el proceso de aprendizaje, que puede ser mejorado al compartir los objetivos, además de adaptar estrategias y procedimientos.

Un estudio realizado en la Universidad de Concepción indica que una de las deficiencias en educación odontológica se observa en las evaluaciones de “disponibilidad y disposición para ayudar” (NL 70,5%) y, especialmente, en “organización” (NL 68,1%), que se sitúan en la parte baja de la jerarquía, aspectos que se han identificado en la literatura odontológica como esenciales para una enseñanza efectiva en el entorno clínico (Henzi et al., 2005; Victoroff & Hogan, 2006; Palacios & Quiroga et al., 2012).

Otro punto débil se evidencia en la calificación del apéndice “importancia de la demostración y preparación para enseñar” (NL 66,5%). Esta valoración cobra especial relevancia dado que los estudiantes de odontología necesitan llevar a cabo procedimientos y desarrollar habilidades clínicas, y la demostración de estos procedimientos por parte del profesor contribuye a preparar a los estudiantes para la práctica clínica independiente (Gerzina et al., 2005; Fugill, 2005; Palacios & Quiroga et al., 2012).

Otro trabajo de investigación realizado el 2020 en la Escuela de Odontología de la Universidad de Valparaíso sobre la percepción de los estudiantes de la evaluación clínica, identificó 3 problemáticas principales respecto a sus docentes:

- 1. Evaluación clínica subjetiva:** Se destaca la relevancia de la correcta aplicación de instrumentos de evaluación bien diseñados.
- 2. El odontólogo se presenta más como especialista que educador:** Los estudiantes perciben que los docentes priorizan la tarea de calificar por encima del proceso de aprendizaje individual de cada uno. Expresan el deseo de contar con docentes que estén más enfocados en brindar educación y orientación durante el proceso de evaluación clínica, en lugar de centrarse únicamente en la calificación.

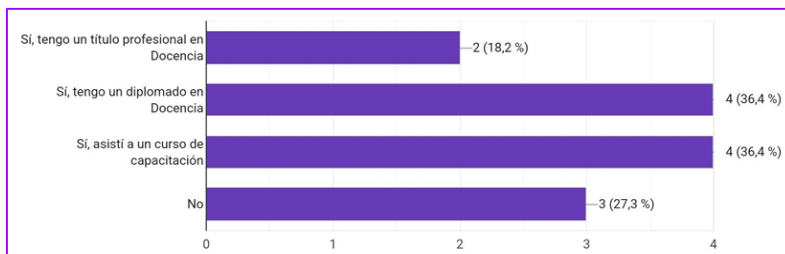
- 3. Falta de retroalimentación:** Respecto a este último punto, los estudiantes señalaron la ausencia de retroalimentación durante el proceso de evaluación clínica, lo cual representa un obstáculo para el aprendizaje, ya que el estudiante carece de información sobre qué áreas necesita mejorar o cuáles son sus fortalezas. Los alumnos destacan la importancia de recibir retroalimentación de manera frecuente y constructiva, ya que consideran que esto les resulta beneficioso. Sin embargo, observan que la retroalimentación proporcionada por los docentes tiende a centrarse mayormente en los errores cometidos, sin reconocer adecuadamente sus fortalezas. Además, señalan que en ocasiones la comunicación por parte del docente carece de la adecuada elección de palabras, se percibe una actitud negativa o se lleva a cabo en lugares inapropiados, generando diversas emociones negativas en el estudiante, como falta de confianza, vergüenza y desmotivación. (Berríos, Cadenasso & Fuentes, 2020).

Con el propósito de indagar en el estado actual del asunto, se llevaron a cabo encuestas dirigidas a los docentes y estudiantes de la asignatura de Estrategias y Programas Preventivos de la carrera de Odontología de la Universidad de Valparaíso (Encuestas basadas en Tests aplicados en estudio realizado por Valenzuela-Valenzuela, D., Bastías-Vega, N., & Pérez-Villalobos, C. 2021). Para recopilar datos, se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes antes y después de la implementación del proyecto mediante Google Forms.

Se les consultó a los profesores sobre su formación en docencia, y el resultado fue que 3 de ellos no poseen formación alguna en la materia, mientras que el resto estudió o se capacitó de alguna manera.

**Figura 1**

*Gráfico Tipo de formación profesional de los docentes*

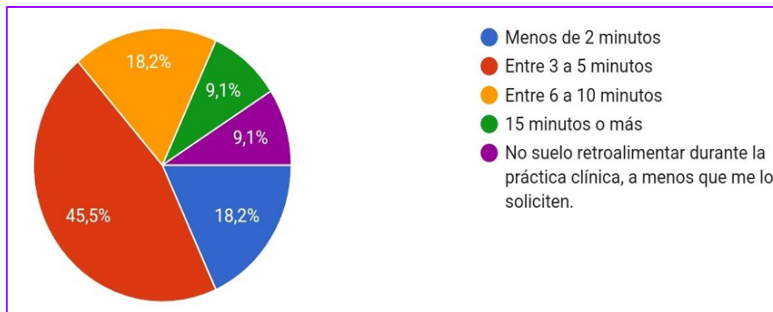


*Nota. Proyecto de Innovación Docente: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva. Proyecto de innovación docente para optar al título de Magíster en Docencia para la Educación Superior, 2024.*

Al preguntarles sobre el tiempo que dedican a entregar retroalimentaciones, las respuestas revelaron que hay quienes no dedican tiempo a esta labor, otros menos de 2 minutos y el resto fluctúa entre 3 a 15 minutos.

**Figura 2**

*Gráfico Tiempo de los docentes dedicado a proporcionar retroalimentaciones*

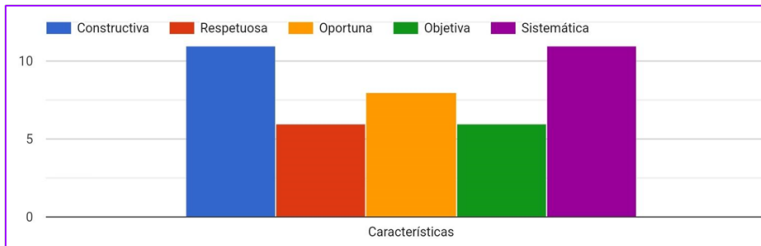


*Nota. Proyecto de Innovación Docente: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva. Proyecto de innovación docente para optar al título de Magíster en Docencia para la Educación Superior, 2024.*

También se les consultó a los estudiantes sobre cuál o cuáles características no han observado en las retroalimentaciones que han recibido. El resultado arrojó que constructiva y sistemática son las características menos observadas por ellos.

**Figura 3**

*Gráfico características menos observadas por los estudiantes en las retroalimentaciones recibidas ARIAL 8 cursiva*



*Nota. Proyecto de Innovación Docente: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva. Proyecto de innovación docente para optar al título de Magíster en Docencia para la Educación Superior, 2024.*

Muchos de los docentes, a pesar de su amplio saber, experiencia y dominio en el campo odontológico, carecen de formación específica en docencia. La falta de competencias pedagógicas afecta la calidad de la retroalimentación que entregan a los estudiantes y por lo tanto de su aprendizaje. En base a esta problemática, se busca crear un producto que funcione como una herramienta de apoyo a los docentes en el desempeño de esta labor. ¿De qué manera la implementación de una guía interactiva de retroalimentación efectiva puede mejorar las competencias pedagógicas de los docentes de odontología en la Universidad de Valparaíso y, a su vez, optimizar el aprendizaje de los estudiantes durante las prácticas clínicas?

## 2. PRODUCTO

El producto consiste en una herramienta digital de desarrollada con Genially que entrega información sobre cómo proporcionar una retroalimentación efectiva; sugerencias de los pasos a seguir y ejemplos de aplicación de los contenidos en el contexto de la práctica clínica odontológica a través de imágenes que despliegan información mediante la interacción del usuario. La guía funciona desde cualquier dispositivo electrónico móvil con el fin de propiciar su uso y facilitar el trabajo docente en cualquier lugar.

**Figura 4**  
*Imagen referencial del producto*

### Productos

Guía interactiva de retroalimentación efectiva para los docentes



*Nota. Proyecto de Innovación Docente: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva. Proyecto de innovación docente para optar al título de Magíster en Docencia para la Educación Superior, 2024.*

### **3. IMPLEMENTACIÓN**

La metodología de la investigación es cualitativa y se desarrolló en cuatro etapas. La primera consistió en encuestas de diagnóstico, la segunda en el diseño y creación de una guía interactiva de retroalimentación efectiva, la tercera en la inducción docente y finalmente la evaluación del proyecto, el cual se implementó específicamente en la asignatura Programas y Estrategias Preventivas, que cuenta con 13 docentes, a quienes se les solicitó responder una encuesta de satisfacción tras participar de la inducción y posterior a aplicar la guía interactiva. Respecto a si se entendió cómo interactuar con la guía interactiva, ocho de ellos respondieron “totalmente de acuerdo”, mientras uno que se mostró neutral. En cuanto al contenido, todos los docentes declararon comprender los principios básicos de una retroalimentación efectiva y respecto a si los ejemplos situados que la guía les otorgaba se relacionaban con su contexto, el 100% de los docentes estuvieron muy de acuerdo. Finalmente, respecto a si el formato de la guía facilita la comprensión del contenido entregado, un 66,7% estuvo muy de acuerdo, un 11,1% de acuerdo y un 22,2% se mostró neutral.

La implementación de nuestro proyecto propiamente tal, tiene relación con el uso que le den los docentes a la guía, especialmente antes de enfrentarse a la evaluación de los estudiantes, por lo cual, se les envió el producto antes de la sesión clínica.

### **4. EVALUACIÓN**

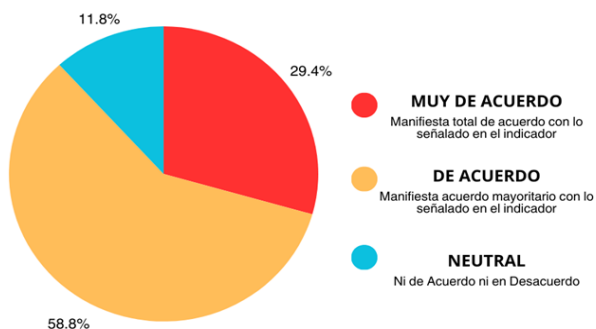
Para evaluar el nivel de satisfacción que presentaron los docentes respecto a la implementación de la guía, se les solicitó responder una encuesta, la cual fue respondida por ocho docentes y los resultados demuestran que el 62,5% de los encuestados estar muy de acuerdo, más del 80% consideró que la estrategia implementada le ayudó a identificar sus falencias a la hora de retroalimentar a sus estudiantes y cerca del 90% afirma que facilitó el proceso de autoevaluación de los estudiantes.

El 87.5% de los encuestados dice haber obtenido resultados significativos luego de la implementación del proyecto y el 100% considera que fue un aporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se encuestó a los 39 estudiantes de la asignatura para conocer su apreciación y se les consultó lo siguiente: ¿Consideras que la retroalimentación que recibes de tus docentes ha mejorado en calidad desde la última consulta que se te hizo? Sobre esto, el 88,2% de los estudiantes percibió que mejoró la calidad de la retroalimentación recibida luego de la implementación de la guía.

**Figura 5**

*Gráfico Percepción de mejoría de la retroalimentación recibida luego de la implementación*



*Nota. Proyecto de Innovación Docente: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva. Proyecto de innovación docente para optar al título de Magíster en Docencia para la Educación Superior, 2024.*

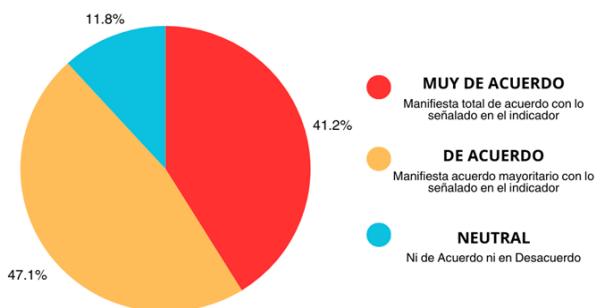
Adicionalmente, el 58,8% estuvo muy de acuerdo con que el docente refuerza positivamente su desempeño durante la actividad clínica y el 23,5% estuvo de acuerdo con esa aseveración. La mayoría de los estudiantes encuestados (94,1%) declaró que su docente promovió el diálogo y la comprensión de los contenidos de manera continua durante la actividad clínica, mientras que un 88,2% percibió que la re-

troalimentación recibida le ayudó a identificar sus oportunidades de mejora de manera más efectiva.

Finalmente, les consultamos si la retroalimentación entregada por el docente había potenciado su capacidad para aprender a detectar caries, donde la mayoría afirmó estar de acuerdo con esa afirmación.

**Figura 6**

*Gráfico Aporte a potenciar la capacidad de detectar caries en los estudiantes*



*Nota. Proyecto de Innovación Docente: Mejorando el aprendizaje de los estudiantes a partir de una retroalimentación efectiva. Proyecto de innovación docente para optar al título de Magíster en Docencia para la Educación Superior, 2024.*

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados indicaron que el producto tuvo una implementación exitosa. La mayoría de los docentes reportó mejoras significativas en su práctica al utilizar la guía, considerándola una herramienta enriquecedora y los estudiantes percibieron una mejora en la calidad de la retroalimentación recibida, destacando que ésta potenció su capacidad de diagnóstico clínico.

El proyecto demostró ser una intervención exitosa en la mejora de la calidad de la retroalimentación en la asignatura Programas y Estrategias

Preventivas, cumpliendo con los objetivos específicos y el objetivo general. La guía interactiva, ha permitido una mejor comprensión y aplicación de la retroalimentación efectiva, contribuyendo así a un aprendizaje clínico más profundo y significativo para los estudiantes de Odontología en la Universidad de Valparaíso. La identificación de posibles mejoras y ajustes asegura que el PID seguirá evolucionando y mejorando en el futuro, promoviendo una educación odontológica de calidad.

La guía mejoró la calidad de la retroalimentación en la asignatura mediante una guía interactiva desarrollada con Genially. Esta proporciona a los docentes una herramienta accesible, valiosa y de fácil acceso. La implementación fue bien recibida por docentes y estudiantes, quienes notaron mejoras en la calidad de la retroalimentación, haciéndola más constructiva y objetiva. La evaluación mostró que la guía es útil y facilita un aprendizaje efectivo y centrado en el estudiante, promoviendo un aprendizaje clínico significativo y de calidad.

## **6. PROYECCIONES**

En base al análisis realizado para el PID, se llegó a la conclusión que una de las proyecciones que tiene es la calibración de los docentes. En la educación odontológica, esto es esencial para asegurar la consistencia y efectividad en la evaluación y retroalimentación que se da a los estudiantes. La implementación del Sistema Internacional de Detección y Evaluación de Caries (ICDAS II) se propone como una estrategia clave para lograr esta calibración. A partir de los problemas identificados en la literatura, como la insatisfacción de los estudiantes con las prácticas clínicas, la retroalimentación recibida (Muñoz, 2023), y la importancia de una retroalimentación constructiva y oportuna (Alcota et al., 2016; González-Fernández & Gambetta-Tessini, 2021), este proyecto de innovación docente prevé varias proyecciones.

Primero, se espera una mejora significativa en la precisión y consistencia del diagnóstico de caries entre los docentes clínicos. La utilización del ICDAS II como estándar permitiría que todos los docentes empleen

los mismos criterios para la detección y evaluación de caries, reduciendo así la variabilidad y subjetividad en las evaluaciones. Esto garantiza que todos los estudiantes reciban retroalimentación basada en un marco base de referencia, lo cual es crucial para la selección adecuada del tipo de tratamiento y para distinguir entre lesiones que pueden ser tratadas por métodos no invasivos y aquellas que requieren tratamiento restaurador (Cueto, 2009; Arévalo & Barra et al., 2019).

La implementación de criterios unificados también contribuiría a la reducción de prejuicios y favoritismos en las evaluaciones clínicas. Un sistema estandarizado como el ICDAS II minimiza la subjetividad, asegurando que todos los estudiantes sean evaluados de manera justa y equitativa. Esto es particularmente importante dado que González-Fernández y Gambetta-Tessini (2021) destacan que la falta de retroalimentación efectiva puede llevar a una autoevaluación sesgada de las competencias adquiridas. Con criterios claros y objetivos, se crea un ambiente de evaluación más justo y equitativo, reduciendo la posibilidad de prejuicios y favoritismos.

Además, se proyecta un aumento en la confianza y competencia de los estudiantes. La retroalimentación detallada y específica basada en los criterios del ICDAS II permitirá a los estudiantes identificar claramente sus áreas de mejora y fortaleza. Esto no solo mejoraría su competencia clínica, sino también su confianza en sus habilidades. La retroalimentación constructiva es esencial para el desarrollo de competencias y habilidades clínicas, y al recibir observaciones en lugar de simples calificaciones, los estudiantes podrán utilizar esta información de manera formativa para mejorar continuamente (Alcota et al., 2016).

La formación continua de los tutores clínicos es otra proyección clave del proyecto. Proporcionar formación en el uso del ICDAS II y en estrategias de retroalimentación efectiva permitirá que los docentes se mantengan actualizados en las mejores prácticas y desarrollen habilidades en la aplicación de estos criterios. Esto mejorará la calidad de la enseñanza y fomentará un ambiente de aprendizaje colaborativo y de mejora continua, en base a problemáticas reales y comunes en el futuro quehacer profesional. Alcota et al. (2016) enfatizan que la retro-

alimentación efectiva es crucial para alcanzar mejoras en competencias y habilidades clínicas bajo condiciones de seguridad, compromiso, confianza y motivación.

Finalmente, el proyecto incluye la evaluación integral del desempeño clínico y el trato con los pacientes. Incorporar la evaluación del trato con los pacientes en el marco del ICDAS II asegura que los estudiantes no solo se enfoquen en los aspectos de conocimiento y técnicos de su formación, sino también en la calidad del trato que brindan a los pacientes, es decir, la actitud como futuro profesional de la salud oral. Esto promovería una formación más holística y centrada en el paciente, preparando mejor a los estudiantes para la práctica profesional, potenciando el respeto, autonomía y valor de su trabajo. Muñoz (2023) resalta que los estudiantes critican la priorización del desempeño clínico por encima del trato con los pacientes, y al equilibrar estos aspectos, se fomenta una educación más integral, humana y realmente significativa para los y las estudiantes.

Así, la calibración de los docentes de odontología a través de la implementación del Sistema ICDAS II promete mejoras significativas en la precisión y consistencia del diagnóstico, la confianza y competencia de los estudiantes, la reducción de prejuicios y favoritismos, el desarrollo profesional continuo de los docentes y la evaluación integral del desempeño clínico y el trato con los pacientes. Estas proyecciones, basadas en una retroalimentación efectiva, buscan transformar la educación odontológica para beneficiar tanto a los estudiantes como a los pacientes que atenderán en el futuro.

## 7. REFERENCIAS

Alcota, M., Ruiz-de Gauna, P., & González, F. (2016). Professionalism in dental education. *Revista Facultad De Odontología Universidad De Antioquia*, 28(1), 158-178. <https://doi.org/10.17533/udea.rfo.v28n1a9>

- Berríos, C., Cadenasso, B., & Fuentes, C. (2020). Percepción de la evaluación clínica en estudiantes de odontología de la Universidad de Valparaíso. [Tesis de pregrado, Universidad de Valparaíso] Archivo digital Universidad de Valparaíso <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/items/1aedf0b7-0ee4-4502-8033-b5eca4703be8>
- Cueto, V. (2009). Diagnóstico y tratamiento de lesiones cariosas incipientes en caras oclusales. *Odontoestomatología*, 11(13), 4-15. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93392009000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392009000200002&lng=es&tlng=es).
- González-Fernández, D., & Gambetta-Tessini, K. (2021). Estrategias para potenciar la retroalimentación en los talleres disciplinares de las carreras de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 22, 283-287. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320301005>
- Loja, C., & Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Muñoz Cortés, P., Henríquez D'Aquino, E., y Kunakov Pérez, N. (2023) Retroalimentación como evaluación formativa desde la perspectiva docente en odontología: estudio de caso. *Revista de Educación Médica*, 24(2). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100785>
- Palacios, M., & Quiroga, P. (2012). Percepción de los estudiantes de las características y comportamientos de sus profesores asociados a una enseñanza clínica efectiva. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 73-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100004>
- Valenzuela-Valenzuela, D., Bastías-Vega, N., & Pérez-Villalobos, C. (2021). Resultados de una capacitación sobre retroalimentación efectiva para tutores clínicos de internado de universidades chilenas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(4), 183-190. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n4/2014-9832-fem-24-4-183.pdf>

# **Análisis de la implementación del enfoque curricular basado en competencias en educación superior: Aportes para su mejora en un entorno de aprendizaje continuo**

SANDRA ARELLANO CORREA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

SERGIO FUENTEALBA URRRA

*Universidad Andrés Bello, Chile*

VÍCTOR URRUTIA DÍAZ

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El modelo de formación basado en un enfoque curricular por competencias busca que el estudiante sea protagonista en su propio aprendizaje y, por tanto, éste debe aceptar parte importante de la responsabilidad en su propio proceso de aprender (Giné- Freixes (2007); (Poza, 2009). Por tanto, fomentar una formación que favorezca un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes, que los capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y permanecer receptivos a todos los cambios teóricos, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su vida activa, parece ser el camino por el cual avanzar (Perrenoud, 2012).

Indudablemente, en un mundo donde el conocimiento está en constante evolución, los futuros docentes deben estar provistos de aquellas habilidades que trasciendan los límites de las disciplinas tradicionales. Así, el cambio hacia una educación basada en competencias no solo transforma la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también redefine el papel de los docentes y la naturaleza misma de la enseñanza, adaptándola a las necesidades de un mundo en constante cambio (Monereo, 2009).

En este contexto, la labor del docente también requiere una profunda reconfiguración. El rol tradicional del profesor como transmisor de conocimientos debe evolucionar hacia un facilitador del aprendizaje, capaz de guiar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, en desarrollar competencias transversales como el pensamiento crítico, la alfabetización digital, la capacidad para trabajar en equipos multidisciplinarios, la adaptabilidad, entre otros y en el desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI (Cantón Mayo & Cano García, 2015).

La formación docente, en consecuencia, ya no puede centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos técnicos, sino que debe fomentar una formación integral que prepare a los estudiantes para ser ciudadanos competentes, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad en un entorno globalizado. Sin embargo, aún faltan estudios que respondan preguntas sobre ¿cómo se conciben las competencias? ¿qué características tiene la planificación del currículum desde la perspectiva del enfoque por competencias?, ¿qué aspectos se valoran del proceso de integración? ¿quiénes han participado? ¿cuáles son los referentes asociados en la integración de las diferentes fases y procedimientos realizados en la implementación del enfoque por competencias?

Por esta razón nos planteamos como objetivo central el analizar la implementación de la formación por competencias en la Educación Superior. El estudio permite identificar aquellos factores que favorecen y/o dificultan la implementación de un modelo basado en competencias desde la perspectiva de sus implicados (docentes y directivos).

## **2. MÉTODO**

### **Diseño del estudio**

Se realizó un estudio descriptivo y ex post-facto (Bisquerra, 2004); (Del Rincón, 2005). Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. El estudio fue aprobado por el comité Ético Científico de la Universidad de Barcelona, dictamen 2014-11. Todos los participantes autorizaron el uso de los datos exclusivamente para este estudio a través del consentimiento informado y durante todo el transcurso de la investigación se veló por el resguardo de los principios de bioética de autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia.

### **Participantes**

Fue considerada como primera unidad de análisis, las universidades privadas acreditadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile que impartían carreras de pedagogía, específicamente Pedagogía en Educación Física, en Educación Básica y en Educación Parvulario y que declararon estar implementando en su currículum un enfoque basado en competencias. Ello representa para este estudio dos casas de estudio que representan el 100% de las universidades de la Región Metropolitana que cumplen con los criterios propuestos para efectuar esta investigación.

Como segunda unidad de análisis, fueron considerados los académicos que desarrollan labores de docencia de pregrado en dichas universidades y directivos docentes responsables de dirigir, coordinar y liderar el cambio curricular que han experimentado estas instituciones de educación superior. La muestra final estuvo conformada por un total de 86 docentes (50% mujeres y 50% hombres) y 9 directivos. Con una edad promedio de 37,7 años y que en su mayoría (78%) poseen estudio de posgrado.

## **Instrumentos**

Se aplicaron técnicas de recolección de datos y análisis de estos, tanto cuantitativos como cualitativos; cuestionario auto informado completado a través de internet por los docentes de la muestra, grupo de discusión a los directivos y un análisis documental referido al Modelo Educativo Institucional y Perfiles de Egreso de las carreras de pedagogía que consideró este estudio.

## **Procedimientos**

La difusión se realizó a través de las gestiones llevadas a cabo por la investigadora principal de este estudio para la obtención del grado académico de doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Tanto las respuestas al cuestionario como las entrevistas y grupos de discusión fueron recogidas durante el primer semestre del año 2014,

## **3. RESULTADOS**

Los resultados de este estudio se sistematizan en los siguientes hallazgos. Respecto del proceso de formación basado en el enfoque por competencias, sólo el 26% de los docentes encuestados declara que este proceso ha finalizado y, en consecuencia, más del 70% de los profesionales que participaron en este estudio, indica que este proceso está en desarrollo (55%) o que no sabe si está finalizado (17%). Por lo tanto, este antecedente, podría significar que el término del proceso de implementación del nuevo enfoque curricular por competencias no haya sido del todo difundido por las autoridades responsables en las universidades o se puede suponer que existe entre el profesorado un alto nivel de desconocimiento atribuido a la falta de participación. Este último punto es ratificado por los mismos directivos, al declarar que un problema que ha dificultado su gestión ha sido la falta de participación

de los docentes a reuniones e instancias de socialización del nuevo enfoque curricular basado en competencias.

Las condiciones contractuales del profesorado (sólo por horas) implica que ellos trabajen en otras universidades y que, por tanto, la falta de tiempo para participar ha sido, en opinión de sus directivos, un gran problema. En general, en los datos analizados, predomina un bajo nivel de participación del profesorado en aspectos, tales como: capacitación docente. Es así como, los docentes consideran en un 71% que este enfoque curricular por competencias no potencia entre sus profesionales un mayor asesoramiento y capacitación profesional. Cabe señalar que esta información es apoyada con lo declarado por los directivos, en tanto, que, de los análisis realizados del grupo de discusión, ellos reconocen que fueron pocas las instancias más expertas en términos de capacitación y asesoramiento especialmente en lo referido a aspectos metodológicos y de evaluación.

Uno de los datos que resultan reveladores respecto de las características del programa de estudio, en opinión de los docentes encuestados, es que el programa actual basado en un enfoque por competencias no reviste mayores diferencias con el programa actual. De hecho, un 80% de las respuestas entregadas, sostiene esta conclusión. Efectivamente, cuando se les pregunta si han percibido más y mejores oportunidades de integrar conocimientos, habilidades y actitudes, el 64% de los ellos señala que sí. Respecto de si sus procesos de evaluación han incluido, más ejecuciones y trabajos prácticos un 61% de ellos declara que sí. En relación con evaluar la capacidad de autorreflexión de los estudiantes un 54% sostiene que sí. Finalmente, cuando se les pregunta por la posibilidad de actuar con mayor contextualización un 45% de ellos se inclina por esta opción.

#### **4. DISCUSIÓN**

Evidentemente, la decisión de enfrentar un cambio curricular y elegir el camino de la formación por competencias en una institución universi-

taria debe implicar una larga reflexión y discusión de toma de decisiones compartidas entre todos los actores educativos del cuerpo académico como ya ha sido indicado por la literatura (Hargreaves, 1996). Este cambio tanto paradigmático como pedagógico involucra numerosos cambios en la organización de la enseñanza-aprendizaje, en los roles respectivos de los líderes a cargo de dirigir el proceso, de los profesores y de los estudiantes; y en la evaluación de los aprendizajes, pero además implica desafíos, posibilidades y dificultades (Fullan, 2002).

En primer lugar, el discurso sobre las competencias se torna complejo por el hecho de que el concepto de competencia no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación (Le Boterf, 2000); (Perrenoud, 2012); (Tardif, 2008).

Es así como fue posible advertir la necesidad de establecer qué se entiende operativamente por cada competencia y de qué modo se trabaja. Se señala la falta de clarificación de un modelo de competencias con la consecuente dificultad de definir y unificar criterios. En este sentido, el cambio cultural y conceptual que implica la implementación de un modelo basado en competencias se ve como algo lento y que demanda mucho trabajo.

En relación con las resistencias al cambio de enfoque desde los directivos, surgen variadas críticas de orden organizativas hacia la institución. Se cuestiona la lógica vertical de la propuesta de cambio. Un aspecto muy relevante que ha aparecido con frecuencia en los relatos de los participantes en el grupo de discusión y que parece estar actuando como obstáculo en la implementación o desarrollo de este enfoque basado en competencias, es la crítica a lo que podemos denominar la “lógica de arriba-abajo” que se percibe en la norma.

En consecuencia, se reconocen dos aspectos centrales, por un lado, que hay una necesidad de conocer los fundamentos de las competencias en el contexto de este nuevo enfoque y por el otro, que existe una terminología que está presente en los agentes implicados en el cambio y que existen instrumentos para desarrollarla. Lo que no se sabe y se observa como una necesidad importante es cómo hacer la transferencia a la práctica, es decir, cómo concretar este modelo.

Los resultados de esta investigación avanzan al reconocer que estos cambios conllevan en el desarrollo curricular, tiempo formativo y requieren explicaciones y orientación permanentes, a modo de andamiaje que no siempre se formalizan ni se planifican y son aspectos críticos para el desarrollo de este modelo. Por lo tanto, el enfoque por competencias exige cambios de miradas y formas de hacer (Tejada, 2005).

La concreta aplicación práctica de estas demandas no está exenta de dificultades y exige una profunda planificación que debe abarcar distintas etapas que van desde la delimitación conceptual de la propia competencia hasta la elaboración de herramientas concretas para su evaluación. Otro punto relevante es el objetivo de la evaluación: informar a los estudiantes sobre los resultados de su evaluación, combinando devoluciones grupales e individuales, generar oportunidades concretas para reflexionar y proponer estrategias que mejoren las competencias y los resultados de aprendizaje, resultan ser aspectos importantes a tener en cuenta como también dar cabida a los estudiantes para participar y desarrollar su compromiso con la evaluación, para favorecer el cambio conceptual en ellos sobre la utilización de los resultados de sus procesos de aprendizaje (Villa & Poblete, 2004). En este terreno las decisiones a tomar son numerosas, pero deberán ser asumidas bajo un criterio capital: la coherencia (Valcárcel, 2004).

Otro punto crítico visto como una gran dificultad para implementar este modelo tiene relación con la evaluación. En efecto, este aspecto es el que más demuestra la complejidad de las competencias, sus debilidades y sus desafíos. Los participantes reconocen la exigencia de definir modelos de evaluación, dada las necesidades concretas que supone. Por un lado, la necesidad de conocer los fundamentos para poder comunicar las demandas del nuevo modelo y por otro, la necesidad de conocer las consecuencias prácticas que implica este modelo en el trabajo diario, es decir, la posibilidad de recibir orientaciones sobre cómo aplicar el nuevo modelo y facilitar la trasposición didáctica.

En relación con las dificultades e implicaciones que ha tenido este proceso de cambio curricular en la gestión de los directivos emergieron tres problemáticas distintivas. Es posible que no todas las

problemáticas sean exclusivas del ámbito universitario, pero a partir del análisis llevado a cabo se observa que entre los participantes se asocian con este nivel formativo. Las dificultades en las que existe mayor acuerdo apuntan a aspectos administrativos, de transferencia y de formación en el profesorado. En efecto, el cambio de enfoque presenta al profesorado un nuevo escenario que no se ha acompañado de las condiciones para su óptimo desarrollo profesional. Finalmente, es del todo necesario que las instituciones universitarias reconozcan y valoren, de un modo especial, el trabajo desarrollado por sus docentes y directivos. Su rol es clave, es el eje que articula la formación y la evaluación por competencias (Tierno García, Iranzo García, & Barrios Arós, 2013). Por lo tanto, formar al profesorado, a través de estrategias formativas o asesorías, para integrar el enfoque por competencias, orientar sus prácticas y acompañar las innovaciones que llevan a cabo resulta indispensable.

Los elementos anteriormente señalados, cobran aún más importancia cuando los directivos encargados de liderar este proceso de cambio de enfoque curricular señalan que su participación obedece más bien a un mandato más que a un compromiso que estimule que lo que están llevando a cabo es importante. Dicho de otro modo, el rol de los directivos en el proceso de cambio en el enfoque por competencias parece no haber sido una construcción continua de una realidad compartida entre los miembros de esta institución, a través de su interacción en el marco del programa. Lo cierto es que a partir de los análisis descritos esto es más bien un desafío para enfrentar que una realidad.

## **5. CONCLUSIONES**

Centrándonos en los resultados y los análisis efectuados en esta investigación, consideramos que las instituciones de educación superior que opten por el camino de la formación por competencias deben involucrar en sus procesos de implementación reflexiones sostenidas en

el tiempo y discutir respecto de la toma de decisiones entre todos los actores educativos involucrados: profesores, estudiantes, profesionales del área, supervisores de práctica, empleadores, entre otros.

En efecto, hay que considerar que transitar desde un modelo curricular tradicional a un enfoque por competencias, implica numerosas modificaciones tanto en la organización de la enseñanza-aprendizaje, como en los roles respectivos de los líderes a cargo de direccionar el proceso de los profesores, de los estudiantes y la evaluación de respectivos aprendizajes, pero además implica desafíos, posibilidades, dificultades y un gran compromiso hacia la educación.

En primer lugar, resulta imperativo identificar, consensuar y comunicar la conceptualización de competencias que orienten los diseños, las decisiones y la elaboración de documentos curriculares de la titulación: perfiles de egreso, programas de estudios, planificaciones de aula. Esto puede verse favorecido, a través del desarrollo de espacios y tiempos de encuentros e intercambio de experiencias innovadoras entre el profesorado y los responsables de la gestión académica, no sólo sobre los aspectos positivos de las experiencias, sino también sobre las dificultades encontradas y las formas de resolverlas.

Por otra parte, revisar y ajustar la cantidad de competencias definidas para un programa formativo, es otro aspecto importante de considerar, porque un riesgo frecuentemente encontrado en el proceso de elaboración de programas por competencias apunta a mantener un alto número de competencias, reduciendo su carácter integrador de los aprendizajes y dificultando poder concretar de manera eficiente y coherente el desarrollo de un programa por competencias.

En efecto, la promoción del desarrollo profesional del profesorado implicado y estrategias dirigidas al reconocimiento institucional del esfuerzo invertido y de los resultados obtenidos pueden promover la motivación y el clima de innovación necesarios para consolidar la implementación del enfoque curricular basado en competencias en la educación superior.

## 6. REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantón Mayo, I., & Cano García, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Del Rincón, D. L. (2005). *Técnicas de investigación en técnicas sociales*. Madrid: Dykinson.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Giné- Freixes, N. G. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- otros, D. R. (s.f.).
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 36-45.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 45-68.
- Tejada, J. (2012). *Educación siglo XXI*, 17-40.

Análisis de la implementación del enfoque curricular...

Tierno García, J. M., Iranzo García, P., & Barrios Arós, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 223-251.

Valcárcel, M. (. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. . Madrid: MEC.

Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-19.



# **El liderazgo que ejerce el director y su incidencia en el desarrollo profesional docente para la formación integral de los y las estudiantes en dos colegios de la región del Maule**

VALENTINA NILO MARTÍNEZ

*Universidad Andrés Bello, Chile*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El desarrollo humano es el principal motor de las actividades que se llevan a cabo dentro de la sociedad, pues esto implica, por ejemplo, tener la posibilidad de poseer salud, vivienda y una educación digna. Claramente, los países más desarrollados, como Finlandia, han puesto un énfasis significativo en esta circunstancia, acontecimiento que difiere de aquellos cuyo enfoque es la rentabilidad, como es el caso de Chile (Dussaillant y Guzmán, 2014). Junto a lo anterior se encuentra el desarrollo profesional docente, que puede comprenderse como “una serie de procesos producidos mientras los profesores se encuentran en ejercicio profesional, tras haber completado sus estudios en los centros de formación del profesorado” (Niemi, 2015, p.388), lo que se está ligado fuertemente con su motivación y desarrollo personal, por el hecho de que debe existir un interés en él de superarse y adquirir nuevos conocimientos en su área lo que favorece directamente el rendimiento de las instituciones y/o organizaciones, siendo un ejemplo de estas los establecimientos educacionales (EE).

Para la consecución de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es indispensable la existencia de un liderazgo eficaz dentro de los EE, por lo que es clave la figura del director y de su equipo de gestión, ya que “trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento” (MINEDUC, 2015, p. 22), creando así un ambiente que permite el perfeccionamiento de sus profesionales, teniendo como consecuencia la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se destaca el compromiso del director en su propio desarrollo profesional, a fin de alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento.

El director es quien debe asegurar el desarrollo profesional de los docentes para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues “si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando sus resultados y alentando el progreso” (Bolívar, 2010, p.11), por tanto, el líder debe estar comprometido con el quehacer de sus docentes a fin de lograr los objetivos planteados en el PEI, es decir, “así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar” (Uribe, 2007, p.149), y así lograr el desarrollo integral del estudiantado.

Por lo tanto, la pregunta que sostiene la presente investigación es la siguiente:

**¿De qué manera los líderes educativos gestionan y fomentan el desarrollo profesional de los docentes para favorecer la formación integral de los y las estudiantes?**

### **1.1. Formulación del problema de investigación**

El liderazgo debe ser comprendido como la capacidad de influir en otras personas a fin de que estas puedan actuar de acuerdo con lineamientos definidos. En cuanto al liderazgo en educación, este “es una

El liderazgo que ejerce el director...

prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía escolar y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares” (OCDE, 2009, p. 3), por lo tanto, es fundamental tener claras las competencias y habilidades que debe poseer un director para poder dirigir una institución.

Respecto a lo anterior, en el sistema educacional chileno es posible encontrar una herramienta útil para el manejo y gestión: el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Este documento emana las principales habilidades y competencias que debe poseer un líder para poder gestionar efectiva y eficazmente una institución dentro de la educación chilena y según la política respectiva. Entre las dimensiones que aborda el MBDLE se encuentra “desarrollando las capacidades profesionales”, la que se enfoca en potenciar las habilidades de sus docentes por medio de la motivación personal y profesional de los mismos, lo que tiene como consecuencia el logro de los objetivos de los establecimientos.

Según el desarrollo de este artículo, el director debe propiciar instancias de desarrollo profesional para los docentes, con el fin de asegurar la formación integral de los estudiantes. Respecto a esto, hay que considerar que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de manera integral cuando los docentes son capaces de hacer “una lectura crítica de las necesidades dentro de la compleja realidad social, en la que se encuentran inmersos los estudiantes, y buscan mecanismos o alternativas para que los jóvenes logren construir su identidad a través de sus talentos naturales.” (Díaz, Narváez y Amaya, 2020, p. 115). Del mismo modo, el equipo directivo debe ser capaz de implementar estrategias de retención, para mantener un cuerpo docente estable, comprometido y motivado por medio del mejoramiento de las condiciones laborales, identificar clara y eficazmente las necesidades de fortalecimiento de las competencias de los profesores y asistentes de la educación, motivando constantemente el aprendizaje y formación continua al considerar que el perfeccionamiento de su personal beneficia altamente el desarrollo y formación integral del estudiantado y ser capaz de generar un clima de

confianza profesional al demostrar que están confiados en que cuentan con profesionales competentes dentro de la institución (MINEDUC, 2015, p. 22).

Un director que no es consciente de la importancia del desarrollo profesional de sus docentes afectará los resultados educativos de los estudiantes, por el hecho de que el liderazgo debe estar centrado en el aprendizaje, por lo tanto, es necesario mencionar que:

Los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela. (Pont et al., 2008, p. 34).

Dicho de otro modo, un líder educativo que no se preocupa por la formación y desarrollo profesional de sus docentes, que no motiva la mejora y aprendizaje continuo, o que no crea instancias para que ellos logren capacitarse y adquirir nuevas competencias dentro de su área, afectará drásticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues “un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad” (Weinstein, 2009, p. 2). Es claro, por lo tanto, la necesidad de que los directivos aseguren una preparación idónea de sus docentes para que posean las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo su labor diaria y lograr los propósitos de la institución educacional.

## **1.2. Objetivos de la investigación**

### **1.2.1. Objetivo General**

Determinar la incidencia del liderazgo directivo en el práctica y desarrollo profesional docente y en la formación integral de los estudiantes a fin de generar una propuesta de fortalecimiento a las prácticas ejercidas por los líderes en dos colegios de la Región del Maule.

El liderazgo que ejerce el director...

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- a. Identificar las estrategias que utilizan los líderes para fortalecer y motivar el desarrollo profesional docente de manera continua.
- b. Relacionar las estrategias utilizadas por los líderes educativos, con los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento.
- c. Formular una propuesta de fortalecimiento a las prácticas ejercidas por los líderes sobre la motivación y fortalecimiento del desarrollo profesional docente de los profesionales de la educación que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje y con ello la formación integral de los y las estudiantes.

### **1.3. Justificación de la investigación**

#### **1.3.1. Relevancia de la investigación**

El liderazgo educacional ha sido un tema de investigación constante al establecer la calidad y eficacia de los establecimientos educacionales. Este hecho se fundamenta principalmente en la capacidad de formar integralmente a los estudiantes, acción realizada por el cuerpo docente de los establecimientos. Debido a esto, el aseguramiento de un desarrollo profesional adecuado para cada uno de los profesores, que están a cargo del líder directivo, es indispensable.

“La educación es fundamental para el desarrollo y el bienestar de una sociedad, por tanto, los estudiantes son el activo fundamental de cualquier institución educativa” (Bedregal, Tupacyupanqui y Cornejo, 2020, p. 669) hecho por el cual es óptimo asegurar que serán formados por profesionales competentes, actualizados y con las habilidades idóneas para guiarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es relevante tener presente que los líderes escolares, indirectamente, deben mejorar la enseñanza y aprendizaje, pues son ellos quienes

ejercen una mayor influencia en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo del personal al ofrecer oportunidades de avance y preparación. También, son quienes deben fomentar las interacciones entre padres e hijos en el hogar para que, de esta manera, se asegure el éxito de los estudiantes en la escuela, lo que puede afianzarse por medio de herramientas aplicadas por los profesores, según las oportunidades ofrecidas por el líder.

### **1.3.2. Viabilidad de la investigación**

Para llevar a cabo la investigación se cuenta con la colaboración de dos establecimientos educacionales de la provincia de Curicó: uno municipal y otro particular subvencionado. Para la recopilación y almacenamiento de la información se cuenta con herramientas tecnológicas y en relación con el sustento teórico de esta, las referencias bibliográficas permiten analizar los datos obtenidos y entregar propuestas de mejora y/o fortalecimiento de las comunidades educativas en relación con el desarrollo profesional docente.

### **1.3.3. Limitaciones del estudio**

Se podría considerar como limitación el acceso a información en profundidad en uno de los establecimientos educacionales, específicamente el particular subvencionado, por el hecho de que el sostenedor pertenece a una función católica, lo que podría ocasionar una limitación al director al momento de ser entrevistado. Asimismo, pudiese ser una limitación el tiempo establecido para llevar a cabo la investigación, ya que es acotado y la fecha prevista de aplicación de instrumento coincide con el inicio de clases, época ajetreada para los líderes escolares.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Definiciones básicas**

Para hablar sobre la incidencia del liderazgo en el desarrollo profesional docente, es necesario definir conceptos básicos referidos a las temáticas planteadas en el presente artículo, tales como: liderazgo, liderazgo directivo, desarrollo profesional docente, director educativo, gestión directiva y proyecto educativo institucional.

#### **2.1.1. Liderazgo**

Este concepto cuenta con diversas acepciones. Según Hellriegel, Slocum y Woodman (1998), el liderazgo puede definirse como la capacidad que tiene una persona para influir en los demás con la finalidad de conseguir una meta específica. Siguiendo con la misma línea Locke (1994) define este término como un proceso mediante el cual un líder induce a otros a actuar en persecución de una meta común, enfatizando en la figura esencial del líder y de sus seguidos, como también en la existencia de diversos procesos que permiten la consecución de los objetivos. Por lo tanto, en lo que concierne a la presente investigación, se entenderá por liderazgo la capacidad que posee una persona, dentro de una organización, para influir en los demás con la finalidad de conseguir un objetivo en común, en pos del bienestar de todos quienes la constituyen.

#### **2.1.2. Liderazgo directivo**

El liderazgo directivo se define como la responsabilidad que tiene el director sobre los resultados formativos y académicos del establecimiento, por lo que debe centrar su gestión en ellos, así como también en la conducción efectiva del este, la instauración de una cultura alta en expectativas y la movilización de la comunidad educativa hacia la mejora continua. De la misma manera, el líder directivo instaura en

sus subordinados una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa, con la finalidad de cumplir con el PEI del establecimiento. (Estándares indicativos de desempeño, 2020) Esta acepción es relevante dentro de la presente investigación, por el hecho de que el líder directivo debe preocuparse de incentivar la mejora y desarrollo continuo de los profesionales a su cargo, con la finalidad de obtener resultados formativos y académicos óptimos de acuerdo con lo que se plantea en la misión y visión del establecimiento.

En los EE son los directores educativos quienes lideran y gestionan. Deben propiciar que todos los participantes del establecimiento sean capaces de identificarse con la orientación y objetivos del establecimiento y, además, que sean capaces de trabajar en conjunto, con la finalidad de cumplir los objetivos del PEI. Por lo tanto, es óptimo que el director educativo ejerza un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa. (Estándares indicativos de desempeño, 2020). Asimismo, es necesario destacar que “el director es la figura con mayor responsabilidad en un centro escolar, con competencias en espacios educativos, trámites administrativos y todas aquellas cuestiones que le permitan planificar y gestionar de forma adecuada la institución” (UNIR, 2022), por lo tanto, es relevante que posea la habilidad de liderazgo a fin de poder cumplir los objetivos de la institución.

### **2.1.3. Liderazgo pedagógico**

Entre los diversos tipos de liderazgo, es posible encontrar el liderazgo pedagógico o liderazgo instruccional, el que “tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente” (Gajardo y Ulloa, 2016, p.5). Dicho de otro modo, este liderazgo se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica considerar que todos los que forman parte de la comunidad educativa son aprendices, así como también crear las condiciones favorables para el aprendizaje y fomentar la formación

El liderazgo que ejerce el director...

continua de los docentes con la finalidad de que se desarrollen profesionalmente y así se asegure la calidad de la educación de los centros educacionales, por lo tanto, el líder directivo debe asegurar el desarrollo profesional del profesorado en por del PEI de los EE.

#### **2.1.4. Desarrollo profesional docente**

Este concepto se refiere, principalmente a “una serie de procesos producidos mientras los profesores se encuentran en ejercicio profesional, tras haber completado sus estudios en los centros de formación del profesorado” (Niemi, 2015, p. 388), dicho de otro modo, es toda aquella especialización, curso o perfeccionamiento que llevan a cabo los docentes, mientras están ejerciendo su profesión, en pos de adquirir nuevas competencias profesionales. “Este desarrollo profesional docente es un proceso continuo que comienza con la formación docente inicial y termina con la jubilación” (Niemi, 2015, p. 389), por tanto, es de suma importancia que se creen las instancias de desarrollo para los docentes a fin de desenvolverse de la mejor manera dentro de su labor.

#### **2.1.5. Gestión directiva**

Sorangela Miranda (2016), afirma que la gestión directiva se “centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno” (p.7), por lo tanto, es el director quien, junto a su equipo directivo, organicen eficazmente, desarrollen y evalúen la pertinencia de lo que se realiza dentro de los EE, así como también el funcionamiento general de la institución. Es necesario destacar que tal como indica la autora, los EE son instituciones que cuentan con protocolos, normas y claramente con un PEI, por lo tanto, poseen procedimientos específicos que son velados por la gestión directiva. Por consiguiente, dentro de la investigación es primordial comprender la gestión directiva, por el hecho de que se debe gestionar óptimamente el

funcionamiento de los EE, considerando el desarrollo profesional docente como una de las aristas para obtener los resultados y metas esperadas dentro de la institución.

## **2.2. Antecedentes de la investigación**

La presente investigación posee como eje central la incidencia que tiene el director dentro del desarrollo profesional docente para la formación integral de los estudiantes. Por lo tanto, es de suma importancia considerar que el líder directivo es quien debe propiciar el desarrollo continuo del profesorado a su cargo, con la finalidad de asegurar que logren fortalecer sus habilidades y competencias pedagógicas en pos de la formación del alumnado, como también de la consecución de los objetivos planteados en el PEI del establecimiento. Junto con esto, es relevante que cree las instancias de capacitación y formación continua de sus docentes para motivarlos e incentivarlos constantemente a realizar sus labores, así como también, que se sientan valorados en la institución, lo que se logra, obviamente, con las oportunidades que el líder directivo ofrece a los profesionales a su cargo, pues entre más preocupado esté del desarrollo profesional de sus profesores, existirá por añadidura un compromiso mayor de parte de ellos, al constatar que su trabajo es fundamental dentro del establecimiento ya que se busca que sus competencias y habilidades se desarrollen al máximo.

El en plano internacional, Hannele Niemi (2015) de la Universidad de Helsinki, enfocó su investigación en el desarrollo profesional docente, enfatizando en que este comienza en la formación inicial. En el plano finlandés, el artículo afirma que debe existir alta autonomía y agencia profesional en el trabajo del profesorado y que es la formación inicial la que es capaz de preparar a los docentes para cumplir sus funciones responsablemente. No obstante, se destaca que los docentes son considerados como promotores de la comunidad educativa por lo que es indispensable ofrecerles instancias de perfeccionamiento. Por esto mismo, la investigación muestra diversos casos de prácticas

innovadoras que han realizado los líderes en comunidades escolares respecto al desarrollo profesional docente y en cómo ayudan en la formación integral de los estudiantes. Asimismo, es posible encontrar investigaciones de Leithwood (2009) quien se enfoca específicamente en la manera que los líderes deben gestionar los establecimientos educacionales, enfatizando en el desarrollo de las personas, pues afirma que es necesario ofrecer un estímulo intelectual “proporcionando recursos de información, apoyando programas bien organizados de desarrollo profesional e introduciendo nuevas ideas sobre la escuela para su consideración” (p.27)

En el caso particular de Chile, existen diversas investigaciones que abordan el desarrollo profesional docente y el rol del director como agente. Mario Uribe Briceño (2007) se refiere específicamente al Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile y en cómo este sistema de gestión incorpora temas claves para el ámbito de la eficiencia escolar, como es el caso de las competencias profesionales docentes y directivas, pues es el líder quien debe propiciar el fortalecimiento de ellas. De la misma manera, Antonio Bolívar (2010) en su investigación documental se pronuncia respecto a las implicancias que tiene el líder directivo dentro de la comunidad educativa en distintos ámbitos, pero enfatiza en cómo el líder debe centrar su quehacer en el aprendizaje, aplicando así, un liderazgo para el aprendizaje que vaya más allá de la dirección y gestión educacional. Este liderazgo debe centrarse en crear las instancias necesarias para la mejora y para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente creando y ofreciendo instancias de perfeccionamiento a sus docentes. Se sostiene que los líderes educativos ejercen, de alguna u otra manera, una influencia indirecta en los resultados de aprendizaje, lo que significa que son los docentes quienes directamente impactan en la formación integral del alumnado, por lo tanto, es rol del director fomentar y fortalecer las competencias de los profesores y estar preocupado del desarrollo profesional dentro de la institución.

### 2.3. Bases Teóricas

En educación se han implementado una serie de reformas focalizadas en la labor esencial de los docentes. Sin embargo, “en los últimos años las reformas han ampliado su mirada, integrando elementos organizacionales y macro organizacionales” (Ahumada – Figueroa, Pino – Yancovic y González, 2016, p.42) con la finalidad primordial de mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y como consecuencia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario mencionar que la iniciativa impulsada por el MINEDUC ha sido la creación de Redes de Mejoramiento Escolar, la que tiene como propósito “fortalecer un trabajo colaborativo y de reflexión colectiva que permita, entre otras, generar y transferir buenas prácticas, y analizar procesos y trayectorias de mejoramiento escolar entre directivos escolares” (Ahumada – Figueroa, Pino – Yancovic y González, 2016,p.42), lo que da cuenta del interés de promover y fortalecer el desarrollo profesional docente desde distintos ámbitos.

Como afirma Niemi (2015), el desarrollo profesional docente es un proceso continuo que se inicia con la formación inicial en la universidad y termina con la jubilación. Este proceso se puede dividir, según el autor en diversas fases: la primera se refiere específicamente a la preparación inicial del profesorado, donde obtienen los conocimientos básicos; la segunda se enfoca en los primeros años de docencia, donde logra adquirir conocimientos dentro de su centro educativo; y la última hace mención del desarrollo profesional continuo al que llegan los docentes luego de varios años de ejercicio. Por lo tanto, es primordial el rol y trabajo de los líderes directivos dentro de las comunidades escolares, por el hecho de que son ellos quienes deben propiciar y generar instancias de desarrollo profesional continuo a sus profesionales.

Para desarrollar dicha tarea, los directores escolares cuentan con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), el que entrega herramientas claves para un desempeño satisfactorio dentro de los establecimientos educacionales chilenos. En él, además se destaca

El liderazgo que ejerce el director...

la importancia del desarrollo profesional docente, como uno de los objetivos que debe tener el líder dentro de su gestión.

Otro documento orientador para dicha tarea son los Estándares Indicativos de Desempeño, en donde se especifica claramente la relevancia de la mejora continua en los líderes educativos, los lineamientos que deben seguir en su quehacer educativo con la finalidad de lograr los propósitos particulares de cada establecimiento educacional.

Con lo anterior, queda en evidencia que los equipos directivos deben estar en conocimiento de los documentos oficiales que entrega el Ministerio de Educación para dirigir y gestionar los establecimientos educativos de la manera más eficiente y eficaz posible, en pos de su misión y visión particular.

### **3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Diseño metodológico**

La presente investigación posee un enfoque cualitativo y se basa en el paradigma constructivista, pues el resultado se obtiene de los procesos de interacción social y de análisis que se llevan a cabo dentro de ella. Asimismo, al considerar lo planteado por Gergen (2007), en este paradigma se da mayor énfasis al cómo se producen los significados y qué uso le otorgan las diversas convenciones lingüísticas que se encuentran en contextos sociales o culturales variados, en los cuales los participantes otorgan significados dentro de marcos de referencias interpretativos, basados en la historia y lo cultural. Esto, en relación con la investigación, se lleva a cabo por medio de las percepciones del equipo directivo de los establecimientos educacionales que son parte de la muestra.

Asimismo, es necesario destacar que Hernández, Fernández y Baptista (2010) dan a conocer que el paradigma constructivista es un sustento para la investigación cualitativa, por lo que afirman que al-

gunos de los principales aportes al enfoque cualitativo son: la forma en que se construye la realidad según las diversas perspectivas de los participantes, el saber se genera gracias a la participación de cada individuo en la investigación, los valores y puntos de vista del investigador no están exentos del proceso investigativo y los resultados no deben ser ajenos al contexto y al tiempo en el que se lleva a cabo la investigación, por lo tanto, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.

### 3.2. Procedimiento de muestreo

Los sujetos de investigación son una muestra dirigida, pues no se pretende realizar generalizaciones, sino que analizarlos y estudiarlos, según sus características individuales. Respecto a los establecimientos educacionales que sirvieron para recopilar la información, estos son de administración particular subvencionada. Uno de ellos presenta altos índices de vulnerabilidad, mientras que el otro no posee vulnerabilidad y los estudiantes son de un nivel socioeconómico medio-alto. Ambos colegios son de la región del Maule e imparten clases desde prekínder a cuarto medio. Los sujetos de estudio están comprendidos en dos directores y dos jefes de la unidad técnico-pedagógica (UTP).

Sujeto 1/ S1	Directora
Sujeto 2/ S2	Director
Sujeto 3/ S3	Jefe UTP
Sujeto 4/ S4	Jefa UTP

### 3.3. Presentación de los instrumentos a aplicar

Para lograr obtener la información necesaria que permita cumplir con los objetivos planteados de la investigación, se utilizará una

El liderazgo que ejerce el director...

entrevista estructurada, además de trabajar con técnicas de análisis de información. A los directores y jefes de UTP se les hará envío del cuestionario vía correo electrónico, acompañado de una carta de presentación y explicación de este. El tipo de pregunta que se encuentra en el cuestionario es abierto, pues la investigación es cualitativa, por lo tanto, es indispensable conocer las percepciones y opiniones de las personas entrevistadas. Cabe señalar que, luego del envío del documento vía e-mail, se contacta a los colegios, con la intención de tener la confirmación de la recepción y establecer una fecha idónea para la recepción de las respuestas de este.

### **3.4. Proceso de validación de instrumentos a aplicar**

Para validar la investigación se utilizaron tres criterios que evalúan la calidad científica y el rigor metodológico de un estudio cualitativo, con el propósito de otorgarle confiabilidad y validez al trabajo investigativo, estos son la credibilidad, dependencia y transferibilidad. El proceso de validación que se utilizó para verificar la calidad de las preguntas y su relación coherente con los objetivos de la investigación se desarrolló a través de una metodología en la que docentes expertos en diversas materias, como evaluación de instrumentos, didáctica de la lengua, liderazgo educacional y literatura, se encargaron de revisar, analizar y evaluar cada pregunta y objetivo de este trabajo en una tabla con criterios específicos que medían concordancia y coherencia de los planteamientos de la investigación. A continuación, se presentan los datos de los expertos validadores:

#### **3.4.1. José Baroja**

Escritor, profesor de español (PUC), Magíster en Letras (PUC), actualmente se desempeña como docente de español en el Colegio Guadalajara del Sagrado Corazón (Zapopan, Jalisco, México), así como también como director de la revista mexicana Sudras y Parias y cofundador y editor en Audacia Editorial.

### **3.4.2. Claudio Garrido**

Sepúlveda: académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, doctor en Filología Española. Actualmente se desempeña como docente de educación superior en la escuela de pedagogía en lengua castellana y comunicación (UCM).

### **3.4.3. Julio Domínguez Maldonado**

Profesor de educación general básica, magíster en dirección y liderazgo educacional. Actualmente se desempeña como académico en la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule.

Los validadores coinciden en que el instrumento, en general, presenta una elaboración adecuada acorde a los objetivos planteados en la investigación. Se realizan sugerencias en el instrumento, las que se presentan en los anexos del presente documento. Cabe destacar que se consideraron las sugerencias para la construcción del cuestionario final.

## **4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Este análisis tiene como eje central el tipo de investigación que sustenta este artículo, vale decir, un análisis de datos cualitativos, los que expresan diversas percepciones y opiniones de los sujetos que son parte de la muestra, y que varían en consonancia con los distintos contextos educativos de los que forman parte y del rol que cumplen en sus establecimientos educacionales. De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, se buscó obtener información apuntando a cinco enfoques: comprensión del concepto e implicancias del desarrollo profesional docente en las instituciones educativas; estrategias de liderazgo para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente; estrategias de liderazgo para el fomento y motivación del desarrollo profesional docente; relación entre las estrategias de desarrollo profesional docente y los resultados de aprendizaje del establecimiento;

El liderazgo que ejerce el director...

y recomendaciones para fortalecer, fomentar y difundir el desarrollo profesional docente en el establecimiento.

Luego de obtenidas las respuestas e identificadas según los enfoques, se procedió a realizar un análisis interpretativo de la información recogida. Finalmente, se elaboran las conclusiones de la investigación, que buscan dar respuesta a los objetivos constitutivos de esta.

#### **4.1. Presentación de los resultados**

##### **4.1.1. Definición según enfoques**

En el presente cuadro se entregan las definiciones de los enfoques mencionados anteriormente y que sustentan el análisis de los datos recogidos gracias a las entrevistas.

<b>Enfoque</b>	<b>Definición</b>
Comprensión del concepto e implicancias del desarrollo profesional docente en las instituciones educativas	Se dan a conocer las diversas nociones que poseen los sujetos entrevistados respecto al desarrollo profesional docente, de acuerdo con su realidad educativa.
Estrategias de liderazgo para fortalecer, fomentar y motivar el desarrollo profesional docente.	Se hace referencia a las metodologías que aplican los líderes para motivar y fomentar el desarrollo profesional docente, en los docentes a su cargo, según su realidad y contexto particular.
Relación entre las estrategias de desarrollo profesional docente y los resultados de aprendizaje del establecimiento	Este enfoque se centra en como las estrategias de desarrollo profesional docente repercuten en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

<p>Recomendaciones para fortalecer, fomentar y difundir el desarrollo profesional docente en el establecimiento</p>	<p>Se dan a conocer, de acuerdo con la realidad educativa de cada uno, las estrategias que podrían fomentar, fortalecer y ayudar a difundir el desarrollo profesional docente en su institución.</p>
---	--

#### **4.1.2. Análisis interpretativo**

##### **Enfoque 1: Comprensión del concepto e implicancias del desarrollo profesional docente en las instituciones educativas.**

Respecto a este enfoque, los sujetos coinciden en que el desarrollo profesional docente se enfoca en todas aquellas estrategias que se llevan a cabo para potenciar las habilidades y competencias del profesorado dentro de su institución. El sujeto 3, enfatiza en que este es “una política gubernamental orientada a mejorar la calidad profesional de los docentes del país”, lo que da cuenta de que las implicancias del DPD debe ser una preocupación a nivel nacional. Asimismo, los sujetos 1 y 2 (ambos directores) se refieren a que, si se fomenta el DPD dentro de las instituciones, se propicia y promueve el aprendizaje de calidad para los estudiantes.

##### **Enfoque 2: Estrategias de liderazgo para fortalecer, fomentar y motivar el desarrollo profesional docente.**

En cuanto al fomento del DPD dentro de las instituciones educativas, el sujeto 3 hace hincapié que se apela a la autonomía de los docentes para desarrollarse en distintas áreas que ellos estimen convenientes, considerando como foco los resultados de los estudiantes. En cuanto al sujeto 1, este se refiere que se lleva a cabo por medio de la promoción y motivación de los docentes a la “Carrera docente” y, además, por capacitaciones relacionadas a ella financiadas por el colegio. En cuanto a los sujetos 2 y 4, coinciden en que se llevan a cabo distintas instancias de perfeccionamiento para fomentar y fortalecer

El liderazgo que ejerce el director...

el DPD, teniendo como foco que mejoren los resultados académicos de los estudiantes, por lo tanto, se realizan capacitaciones enfocadas en confección de instrumentos evaluativos. El sujeto 2 afirma que, “fomentamos la innovación y las iniciáticas de nuestros profesores en aras de obtener mejores resultados de aprendizaje”, lo que da cuenta de que el foco del DPD son los resultados académicos del alumnado.

En relación con el foco en que se lleva a cabo el DPD, los 4 sujetos coinciden en que, debido a la pandemia covid-19, se hizo indispensable el abordar la educación emocional y la convivencia escolar dentro del DPD, pues esta gatilló en crisis emocionales, depresiones, etc., tanto en los docentes, como en los estudiantes. Asimismo, se refieren a la importancia de considerar el uso de Tics, debido a que, por las clases online y semipresenciales, se hizo primordial manejar de la manera más óptima los recursos digitales para poder realizar las clases.

En cuanto a realizar articulaciones con otras instituciones en pos del DPD, los sujetos de ambos establecimientos sostienen que tienen convenios con universidades, por lo que pueden acceder a charlas que se enfocan en trabajar con los y las estudiantes de los establecimientos. El sujeto 2, menciona que, en su institución, se han establecido alianzas con programas gubernamentales para realizar un trabajo continuo con profesores y estudiantes. Se añade que los sujetos coinciden, además, en que realizan contrataciones externas para abordar ciertas temáticas necesarias dentro del establecimiento, enfocadas en los estudiantes.

Respecto a otra estrategia de fortalecimiento del DPD, como lo es el aprovechamiento pasivo de los conocimientos de posgrado de los profesionales que están dentro de los establecimientos educacionales en los que trabajan, los sujetos 1 y 3, quienes trabajan en la misma institución pero con distintas funciones, sostienen que los profesores con grados de magíster son una ayuda fundamental para el uso de Tics dentro del colegio, y que, asimismo, algunos se integran al equipo de convivencia escolar para apoyar al alumnado y al profesorado. En relación con los sujetos 2 y 4, quienes trabajan en el mismo colegio, sostienen que no aprovechan a los docentes con posgrado ni recono-

cen de alguna forma dichos niveles académicos pues no existe una política de trabajo asociada.

Por último, y respecto a la realización de mentorías o inducciones a docentes nuevos, los sujetos coinciden en que no se llevan a cabo mentorías individuales para los profesionales de la educación que se integran, sino que se incluyen en las capacitaciones que se realizan para todos los docentes de la institución. Añaden que, al ingresar al colegio, son los colegas y jefes de departamento quienes acompañan a los docentes nuevos y resuelven las dudas que pudiesen surgir.

### **Enfoque 3: Relación entre las estrategias de desarrollo profesional docente y los resultados de aprendizaje del establecimiento**

En relación con este enfoque, se abordó la estrategia de realizar capacitaciones a los docentes para favorecer a los estudiantes en las asignaturas más débiles y los sujetos indicaron que no se llevan a cabo capacitaciones en pos del DPD en este ámbito, sino que solo se realizan reforzamientos por parte de los docentes de asignatura para solventar los bajos rendimientos de los alumnos. Asimismo, mencionan que son establecimientos clasificados por el estado como “autónomos y de alto desempeño”, por lo tanto, el sello de excelencia académica da a entender que no son necesarias las capacitaciones, aunque se podrían utilizar como complemento.

En cuanto a la forma en que puede evidenciarse el DPD en la formación integral de los y las estudiantes, los sujetos 1, 3 y 4 coinciden en que se evidencia en “excelentes” resultados académicos en las evaluaciones internas del establecimiento, como en las externas, pues los alumnos han podido ingresar a las universidades y al mundo del trabajo. Además, agregan que existe un clima y sana convivencia escolar en el colegio. Respecto al sujeto 2, él afirma que no es posible medir la formación integral de los estudiantes, pero que esto puede verse reflejado, “quizás”, en la sana convivencia dentro de la comunidad.

Las necesidades educativas de los establecimientos, en relación con los resultados académicos y con el fin de levantar un plan de DPD, se

El liderazgo que ejerce el director...

analizan de distintas maneras según lo que indicaron los sujetos. Los sujetos 1 y 3, que trabajan en el mismo colegio, indican que se analizan al término de cada año académico, observando el nivel de logro de las distintas asignaturas con la finalidad de tomar decisiones relacionadas a la mejora del proceso de enseñanza para garantizar que las estudiantes logren aprender lo esencial de cada asignatura. En cuanto a los sujetos 2 y 4, ellos sostienen que el análisis se lleva a cabo en los consejos de profesores y en los consejos de ciclo, en los que se toman decisiones pedagógicas que incidan en un mejoramiento de la gestión de los aprendizajes, y que, por lo tanto, solventen las necesidades educativas de toda la comunidad.

#### **Enfoque 4 Recomendaciones para fortalecer, fomentar y difundir el desarrollo profesional docente en el establecimiento.**

En relación con distintas acciones para implementar en los establecimientos educacionales, con la finalidad de fortalecer el DPD, el sujeto 1 afirma que es óptimo “profundizar el análisis de la nueva reforma curricular y el cambio de paradigma evaluativo”. En relación con el sujeto 2, él sostiene que incluiría la evaluación anual de los docentes, con la finalidad de fortalecer un discurso pedagógico homogéneo que sean acordes a los estándares profesionales de los docentes. El sujeto 3 menciona que sería pertinente realizar un diagnóstico permanente del desempeño profesional docente con respuesta inmediata, a fin de que la dirección del establecimiento pueda remediar las falencias que se detectan. En cuanto al sujeto 4, quien trabaja en el mismo establecimiento que el sujeto 2, indica que es necesario que las capacitaciones se realicen de manera periódica.

Respecto al modo en el que se podría levantar un plan de formación de DPD, los sujetos 1, 3 y 4 coinciden en que es indispensable llevar a cabo un diagnóstico para todos los actores de la comunidad educativa, con el fin de construir, en base a ello, un plan de trabajo asociado al desempeño de los docentes. El sujeto 2, por su parte, indica que todo se basa en el esfuerzo y motivación de los participantes de la unidad educativa, “socializando una carrera docente al interior de cada

institución educativa, creando mecanismos de fomento y supervisión de nuevas prácticas”, para asegurar la mejora en las competencias profesionales y personales de todos los miembros de la institución.

Por último, indican que el DPD se podría difundir por distintos medios. El sujeto 1 y 3 coinciden en que la página institución es un canal adecuado para dicho objetivo. En relación con los sujetos 2 y 4, afirman que los consejos de profesores, de ciclo y de departamento, pueden ser instancias “precisas” y “adecuadas” para cumplir dicho propósito de difusión.

## 5. CONCLUSIONES

Luego del trabajo realizado, que consistió en un análisis bibliográfico, recopilación de datos e información y un posterior análisis de esta, se ha llegado a las siguientes conclusiones, en consonancia con la pregunta de investigación “¿De qué manera los líderes educativos gestionan y fomentan el desarrollo profesional de los docentes para favorecer la formación integral de los y las estudiantes?”, y con el objetivo general que se enfoca en “determinar la incidencia del liderazgo directivo en el práctica y desarrollo profesional docente y en la formación integral de los estudiantes a fin de generar una propuesta de fortalecimiento a las prácticas ejercidas por los líderes en dos colegios de la Región del Maule”.

Es posible dilucidar que los líderes educativos, tanto directores como jefes de la unidad técnico-pedagógica, comprenden el concepto de desarrollo profesional docente como una herramienta que está al servicio de los estudiantes, vale decir, que los docentes se capacitan y se explotan sus competencias con el fin principal de mejorar los resultados de aprendizaje. No obstante, y según lo que se analizó en la bibliografía consultada, el DPD está completamente enfocado en los profesores y sus competencias profesionales, con la finalidad principal de que ellos puedan realizar su labor pedagógica de la manera más

El liderazgo que ejerce el director...

completa y pertinente posible, siendo el foco principal la motivación constante a la mejora en el profesorado.

El fomento del DPD, en las instituciones educativas que fueron parte de la muestra de la investigación, se realizó de manera pasiva, ya que se espera que los profesionales de la educación, en su mayoría, se capaciten de manera autónoma. Asimismo, se destaca que las capacitaciones que se llevan a cabo en los establecimientos se relacionan directamente con el fomento y mejora continua de los resultados de aprendizaje del alumnado, por lo tanto, el foco del DPD en los colegios investigados no son los docentes, sino que son los estudiantes. Esto da cuenta de que, al no comprender a cabalidad lo que es el DPD, como se explicó en el párrafo anterior, la aplicación de estrategias para su fomento y motivación no son del todo pertinentes, al no enfocarse en el principal actor implicado: el docente.

Uno de los establecimientos educacionales acotó que utiliza los conocimientos de posgrado de algunos de sus docentes para favorecer la mejora en ciertos ámbitos contingentes, como lo es el uso de Tics, lo que da cuenta de que existe una motivación a perfeccionarse al poder realizar otras labores dentro de la institución. No obstante, en el otro establecimiento educacional no se promueve ni incentiva el estudio para obtención de posgrado, a pesar de que cuentan con profesionales con dicho grado académico, vale decir, no se valora la preparación que poseen sus docentes al no contar con una política a nivel de establecimiento. Ambos casos dan a conocer que no existe un plan establecido respecto al trabajo que deben realizar los docentes que poseen conocimientos de posgrado, debido a que solo se usan en momentos de contingencia en lugar de llevarlos a una práctica constante en pos del DPD. Esto, además, se ve reflejado en el bajo número de docentes con posgrado, por el hecho de que saben que dentro de la institución no verán reflejado su esfuerzo en una mejor oportunidad laboral.

La realización de mentorías o inducciones dentro de los establecimientos educacionales no se lleva a cabo, según lo indicado por los directivos, debido a que solo se realiza un ingreso general en el que participan en una capacitación y son los jefes de departamento y otros

colegas quienes van apoyando a los docentes nuevos, por lo tanto, no existe un plan de DPD relacionado con este ámbito.

En cuanto a la relación que existe entre las estrategias de DPD y los resultados de aprendizaje de los establecimientos educacionales, es posible vislumbrar que los sujetos investigados de ambos establecimientos evalúan el desarrollo profesional docente de acuerdo con los resultados académicos. Vale decir, y como se mencionó con anterioridad, el foco es el resultado de aprendizaje del estudiante, por lo que no se prioriza el desarrollo profesional de los docentes a fin de mejorar sus competencias y que los resultados de aprendizaje satisfactorios de los estudiantes sean la consecuencia del adecuado DPD.

En síntesis, es posible afirmar que el liderazgo que ejerce, tanto el director como el equipo directivo, es crucial para poder fomentar el DPD dentro de las instituciones. Es el líder quien debe crear las instancias de mejora, pues “así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar” (Uribe, 2007, p.149) , las que, en el plano del desarrollo profesional, se deben enfocar en promover la capacitación y perfeccionamiento continuo del profesorado, con la finalidad de contar con profesionales competentes, motivados y comprometidos con su labor.

Es posible sugerir que los establecimientos educacionales creen planes de mejoramiento enfocados en el DPD y que consideren las opiniones de los distintos profesionales de la educación que trabajan allí, para que, de esta forma, se conozca la realidad de cada docente y las necesidades profesionales, pues son ellos quienes inciden directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que los líderes son quienes crean las instancias de perfeccionamiento para la mejora. Respecto a esto, se puede afirmar que los líderes inciden en el DPD y, por tanto, en la formación integral del estudiante, puesto que, si ellos no crean instancias de mejora para sus docentes, ellos no podrán educar de la manera más completa y competente posible al estudiantado.

Se destaca, de todas formas, que el DPD no se basa solo en el conocimiento de la disciplina, sino que aborda elementos, tales como: aprender desde la experiencia de otros; basar la visión del conocimiento como una materia a construir; cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes; promover la investigación del docente según los requerimientos contextuales; trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza; relacionarse de manera significativa con las escuelas; jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes que se integran a los establecimientos; entre otros, (Vaillant, 2016, pp. 11-12) por lo que existe una tarea compleja a realizar en los colegios.

Para finalizar, este artículo permitiría dar paso a futuras investigaciones que aborden el DPD. Sería relevante llevar a cabo averiguaciones en un número considerable de colegios de la región del Maule, de distintas dependencias, con la finalidad de determinar cómo comprenden el DPD, que estrategias utilizan, cómo relacionan las estrategias con los resultados de los estudiantes y qué mejorarían de ellas. De esta manera, se podría establecer una sugerencia de política gubernamental en pos del mejoramiento docente dentro de la región del Maule, que, de alguna u otra manera, podría beneficiar a la educación nacional en general.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada – Figueroa, L., Pino – Yancovic, M. y González, A. (2016). Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares. *Lideres Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Bedregal-Alpaca, N., Tupacyupanqui-Jaén, D., y Cornejo-Aparicio, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, posibilidades de deserción y propuestas de retención. *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 28(4), 668-683. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000400668>

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de investigación, desarrollo e innovación.*, 11 (1), 113-126. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v11n1/2389-9417-ridi-11-01-113.pdf>
- Dussaillant, F. y Guzmán, E. (2014). ¿Por qué Finlandia puede prescindir de *accountability* formal en educación y Polonia no? *Calidad en la educación*, (41), 137-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5301985.pdf>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, *Lideres educativos* (6), Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile
- Gergen, K. (2007). La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. En A. Estrada, y Z. Días. *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93-115). Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de [https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsFreeBooks/Gergen\\_construccionismo\\_social.pdf](https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf)
- Hellriegel, D., Slocum, J.W. y Woodman, R. W. (1998). *Comportamiento organizacional*. México D.F.: International Thompson Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile: Santiago.
- Locke, E. (1994). *Sea un gran líder: las cuatro claves para el éxito*. Buenos Aires, Argentina.

El liderazgo que ejerce el director...

- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPEIP.
- MINEDUC. (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es).
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society, & Education*, 7(3) 387 – 404. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/520/498>
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. Recuperado de <https://search.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *REICE: Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2515089.pdf>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente: una mirada desde Latinoamérica. En *Journal of supranational policies of education* (5), 5 – 21. Recuperado en <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656/7036>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*. 117, 123-148





**MANTÉNGASE INFORMADO  
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbese gratis  
al boletín informativo  
[www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)**

**Y benefíciase de nuestras ofertas semanales**