



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

**Evaluación de la calidad de la docencia universitaria:
un estudio comprensivo en torno a las percepciones
de docentes y estudiantes de diferentes campos
del conocimiento en una universidad chilena**

Felipe Ignacio González Catalán



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Evaluación de la calidad de la docencia
universitaria: un estudio comprensivo en
torno a las percepciones de docentes y
estudiantes de diferentes campos del
conocimiento en una universidad chilena

Felipe Ignacio González Catalán

2024



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Evaluación de la calidad de la docencia universitaria: un estudio comprensivo en torno a las percepciones de docentes y estudiantes de diferentes campos del conocimiento en una universidad chilena

Memoria para optar al grado de doctor por la Universitat de Barcelona

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Doctorando: Felipe Ignacio González Catalán

Directores: Zoia Bozu y Francesc Martínez-Olmo

Tutor: Francesc Martínez-Olmo



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

Agradecimientos

A mis directores, por confiar en mí, en mis capacidades, en mis ideas y en mi motivación. Gracias por el apoyo, la preocupación, el aprendizaje y el cariño entregado.

A mi familia, por demostrar comprensión y ofrecermé su apoyo al decidir emprender un viaje orientado al aprendizaje, a los riesgos, a las aventuras y a las incertezas. Por su cariño, honestidad y permanente preocupación, muchísimas gracias.

A Mayo, Emerson, Ariel y Nene por ayudarme, cuidarme y acogerme en un momento difícil de mi vida. A mi mamá, papá y hermanos, gracias por preocuparse, por cuidarme y por estar conmigo cuando los necesité.

A Karin, Pauli, Kathy, Fernando y Basti, por ayudarme, preocuparse y acompañarme dentro de este proceso que, pese a las dificultades, estuvo lleno de aprendizajes.

A mis amigos, amigas, colegas, cercanos y todos los que —de una u otra forma— me ayudaron a tener el valor para salir del espacio de confort y emprender esta aventura.

A la Escuela de Derecho de la PUCV por apoyarme en el inicio y durante esta travesía, brindándome los espacios, los tiempos y, sobre todo, por confiar en mí.

A todos los que depositaron su confianza en mí, a quienes me apoyaron, a quienes me acompañaron y a todos los que creyeron en mis capacidades.

A todos los que estuvieron presentes, con sus buenas energías y pensamientos, permitiéndome continuar adelante con la vida y con este proyecto, muchas gracias.

Resumen

La educación superior en Chile, desde 2018, se ha visto inmersa en varios cambios, entre los que destaca el énfasis otorgado al aseguramiento de la calidad, a raíz de la ley de educación superior (N.º 21.091). Con la aplicación de esta normativa se integraron modificaciones en el sistema universitario, esto con el objetivo de que las instituciones de formación superior logren fortalecer sus políticas de aseguramiento de la calidad de la enseñanza. En este marco, se precisa que cada institución debe contar con procedimientos claros y conocidos de evaluación del profesorado que permitan mejorar la formación, considerando la opinión de los estudiantes, la evaluación de los cargos institucionales y los resultados de aprendizaje. La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) tiene un sistema de evaluación de la docencia orientado, primordialmente, a obtener información desde la percepción del estudiantado. Por lo anterior, el presente estudio busca comprender la percepción del profesorado y alumnado en torno a este tema en diferentes grados formativos.

Para esto se ha trabajado desde un enfoque cualitativo mediante un estudio holístico de casos múltiples. Se llevaron a cabo 28 entrevistas semiestructuradas —de tipo individual a docentes noveles, experimentados y jefes de estudios y de tipo grupal a estudiantes. Se aplicó un muestreo intencionado para la selección de los informantes —en el caso del profesorado y jefes de estudios— y un muestreo por bola de nieve para los estudiantes. Las entrevistas fueron transcritas y, posteriormente, analizadas mediante la técnica de análisis de contenido con el programa ATLAS.ti[®] 24.

Los resultados permiten reconocer que, según la percepción de los informantes, la evaluación de la docencia en la PUCV se configura de manera compleja, pues son diversas las variables que participan de esta. Las respuestas obtenidas se han clasificado en cinco grandes ejes: componentes del sistema de evaluación, componentes a integrar en el sistema de evaluación, calidad de la docencia, planificación docente y decisiones para el mejoramiento de la docencia. Sin embargo, las prácticas actuales corresponden todavía a actividades que tradicionalmente se han llevado a cabo. Así, este sistema es estandarizado para todas las disciplinas y, por tanto, las decisiones que se toman no responden a las necesidades específicas de cada área. Por lo mismo, los informantes tienden a percibir este proceso como una estrategia de gestión académica.

A partir de la investigación se visualiza que la percepción manifestada por los informantes es coherente con las ideas presentes en la literatura en torno al tema. Al respecto, existe coincidencia con la idea de que el proceso de evaluación de la docencia debe ser un espacio orientado a la formación docente del profesorado. En conclusión, para que las estrategias de mejoramiento logren más impacto es preciso considerar acciones de retroalimentación al profesorado. Así también, la diversidad de percepciones en función de cada disciplina sugiere que debieran proponerse modelos e instrumentos adaptados a sus necesidades particulares. Para ello, sería conveniente ofrecer espacios de comunicación sobre evaluación docente para que todos los agentes vayan integrando estos modelos.

Resum

L'educació superior a Xile, des de 2018, s'ha vist immersa en diversos canvis, entre els quals destaca l'èmfasi atorgat a l'assegurament de la qualitat, arran de la llei d'educació superior (Núm. 21.091). Amb l'aplicació d'aquesta normativa es van integrar modificacions en el sistema universitari, amb l'objectiu que les institucions de formació superior aconseguissin enfortir les seves polítiques d'assegurament de la qualitat de l'ensenyament. En aquest marc, cal que cada institució ha de comptar amb procediments clars i coneguts d'avaluació del professorat que permetin millorar la formació, considerant l'opinió dels estudiants, l'avaluació dels càrrecs institucionals i els resultats d'aprenentatge. La Pontifícia Universitat Catòlica de Valparaíso (PUCV) té un sistema d'avaluació de la docència orientat, primordialment, a obtenir informació des de la percepció de l'estudiantat. Per això, aquest estudi pretén comprendre la percepció del professorat i alumnat sobre aquest tema en diferents graus formatius.

S'ha treballat des d'un enfocament qualitatiu mitjançant un estudi holístic de casos múltiples. Es van dur a terme 28 entrevistes semiestructurades —de tipus individual a docents novells, experimentats i caps d'estudis i de tipus grupal a estudiants. Es va aplicar un mostreig intencionat per a la selecció dels informants —en el cas del professorat i caps d'estudis— i un mostreig per bola de neu per als estudiants. Les entrevistes van ser transcrites i, posteriorment, analitzades mitjançant la tècnica d'anàlisi de contingut amb el programa ATLAS.ti[®] 24.

Els resultats permeten reconèixer que, segons la percepció dels informants, l'avaluació de la docència en la PUCV es configura de manera complexa, perquè són diverses les variables que hi participen. Les respostes obtingudes s'han classificat en cinc grans eixos: components del sistema d'avaluació, components a integrar en el sistema d'avaluació, qualitat de la docència, planificació docent i decisions per al millorament de la docència. No obstant això, les pràctiques actuals encara corresponen a activitats que tradicionalment s'han dut a terme. Així, aquest sistema és estandarditzat per a totes les disciplines i, per tant, les decisions que es prenen no responen a les necessitats específiques de cada àrea. Pel mateix, els informants tendeixen a percebre aquest procés com una estratègia de gestió acadèmica.

A partir de la recerca es visualitza que la percepció manifestada pels informants és coherent amb les idees presents en la literatura entorn del tema. Sobre això, hi ha coincidència amb la idea que el procés d'avaluació de la docència ha de ser un espai orientat a la formació docent del professorat. En conclusió, perquè les estratègies de millorament aconseguixin més impacte cal considerar accions de retroalimentació al professorat. Així també, la diversitat de percepcions en funció de cada disciplina suggereix que s'haurien de proposar models i instruments adaptats a les seves necessitats particulars. Per a això, seria convenient oferir espais de comunicació sobre avaluació docent perquè tots els agents vagin integrant aquests models.

Abstract

The higher education in Chile, since 2018, has been immersed in several changes, among which stands out the emphasis given to quality assurance, because of the higher education law (No. 21.091). With the application of this regulation, modifications were made to the university system, with the objective that higher education institutions can strengthen their quality assurance policies. Within this framework, it is specified that each institution must have clear and known procedures for the evaluation of the teaching staff to improve training, considering the opinion of the students, the evaluation of the institutional positions and the learning results. The Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) has a teaching evaluation system oriented, primarily, to obtain information from the students' perception. Therefore, the present study seeks to understand the perception of the faculty and students about this topic in different formative grades.

For this, we worked from a qualitative approach through a holistic study of multiple cases. Twenty-eight semi-structured interviews were carried out —individual interviews with novice and experienced teachers and heads of studies, and group interviews with students. Purposive sampling was applied for the selection of informants —in the case of teachers and heads of studies— and snowball sampling for students. The interviews were transcribed and, subsequently, analyzed using the content analysis technique with the ATLAS.ti[®] 24 program.

The results allow recognizing that, according to the perception of the informants, the evaluation of teaching at PUCV is configured in a complex way, since there are several variables involved in this. The answers obtained have been classified in five main areas: components of the evaluation system, components to be integrated in the evaluation system, quality of teaching, teaching planning and decisions for the improvement of teaching. However, current practices still correspond to activities that have traditionally been carried out. Thus, this system is standardized for all disciplines and, therefore, the decisions made do not respond to the specific needs of each area. For the same reason, informants tend to perceive this process as an academic management strategy.

From the research, it is visualized that the perception expressed by the informants is consistent with the ideas present in the literature on the subject. In this regard, there is coincidence with the idea that the teaching evaluation process should be a space oriented to teacher training. In conclusion, for improvement strategies to have a greater impact, it is necessary to consider feedback actions for teachers. Moreover, the diversity of perceptions according to each discipline suggests that models and instruments adapted to their particular needs should be proposed. To this end, it would be convenient to offer spaces for communication on teacher evaluation so that all agents can integrate these models.

Tabla de contenido

1	Introducción	17
1.1	Pregunta y objetivos de la investigación.....	22
1.2	Estructura de la tesis.....	23
2	Fundamentación teórica.....	25
2.1	Evaluación educativa y su desarrollo histórico.....	27
2.1.1	Primer periodo. Época pretyleriana.....	28
2.1.2	Segundo periodo. Época Tyleriana.....	31
2.1.3	Tercer periodo. Época del realismo	33
2.1.4	Cuarto periodo. Época de la profesionalización.....	37
2.2	Concepto de evaluación en educación en la actualidad	41
2.2.1	Dimensiones de la evaluación	47
2.2.2	Fases asociadas al proceso de evaluación	56
2.2.3	La evaluación educativa y su relación con otras disciplinas.....	60
2.3	La evaluación del profesorado universitario y de la docencia.....	62
2.3.1	El desempeño del profesorado universitario: revisión y propuestas iniciales .	65
2.3.2	La evaluación del profesorado universitario: conceptos clave	69
2.3.3	Modelos y propuestas de evaluación del profesorado en el contexto universitario	73
2.3.4	La calidad como referente de la evaluación del profesorado universitario.....	85
2.3.5	Competencias docentes en el contexto de la formación universitaria.....	110
2.4	Buena práctica en docencia universitaria.....	120
2.4.1	El buen profesor universitario: una definición desde la mirada de los estudiantes.....	127
2.4.2	El buen profesor universitario: una definición desde la mirada de los académicos	131
3	Descripción del contexto de estudio.....	137
3.1	Conceptualización de la evaluación del profesorado universitario en Chile.....	142
3.2	La evaluación de la docencia universitaria en Chile: una revisión normativa	144
3.3	Contexto: La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	147
3.4	El modelo educativo en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.....	150
3.5	La evaluación de la docencia universitaria en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	152
4	Fundamentos metodológicos del estudio.....	163
4.1	Paradigma de la investigación	165
4.2	El proceso de investigación cualitativa	171
4.2.1	Metodología cualitativa: atributos y características.....	172
4.2.2	Metodología cualitativa: razones y fundamentos de su selección	174
4.3	Enfoque metodológico	177
4.3.1	Estrategia metodológica: El estudio de casos	177

4.3.2	El estudio de casos múltiples.....	180
4.3.3	Estrategia de muestreo para la conformación de los casos múltiples.....	185
4.3.4	La conformación de los casos	186
4.4	Procedimientos de obtención de datos.....	192
4.4.1	La entrevista	193
4.4.1.1	La entrevista individual.....	196
4.4.1.2	La entrevista grupal.....	198
4.4.2	Planificación de la entrevista.....	199
4.4.3	Diseño y validación del guion de entrevista	201
4.5	Técnica y procedimiento de análisis de la información: análisis de contenido..	210
4.6	Criterios de rigor científico.....	214
4.6.1	Credibilidad	216
4.6.2	Transferibilidad.....	217
4.6.3	Dependencia	218
4.6.4	Confirmabilidad.....	219
4.7	Cuestiones éticas asociadas al proceso investigativo	220
5	Resultados	223
5.1	Definición de categorías emergentes del discurso	225
5.2	Frecuencia de categorías en el discurso	232
5.3	Agrupamiento de las categorías en metacategorías y su definición.....	236
6	Discusión e interpretación de resultados.....	279
6.1	Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia	296
6.2	Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia	306
6.3	Eje 3. Calidad de la docencia universitaria	315
6.4	Eje 4. Planificación de la docencia universitaria.....	332
6.5	Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia	343
7	Conclusiones.....	359
7.1	Análisis del concepto y componentes que caracterizan la evaluación de la calidad de la docencia.....	362
7.2	Comparación de las percepciones en torno al proceso de evaluación de la calidad de la docencia.....	365
7.3	Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia.....	370
7.4	Límites asociados al proceso de investigación.....	373
7.5	Prospectiva de la investigación	374
8	Referencias	377
9	Anexos.....	391
9.1	Indicadores de la propuesta de modelo de evaluación del profesorado universitario	393

9.2	Correo de invitación a estudiantes para participar (ejemplo con Oceanografía)	399
9.3	Correo de invitación y respuesta de las unidades académicas para participar en el estudio (ejemplo de Oceanografía)	400
9.4	Difusión en Twitter, FaceBook, Instagram y LinkedIn para solicitar participación al estudiantado	402
9.5	Ejemplo de consentimiento informado aplicado	404
9.6	Transcripciones de las entrevistas individuales a docentes y jefes de estudio	405
9.6.1	Grado de Arquitectura. Docente experimentado	405
9.6.2	Grado de Arquitectura. Docente novel	410
9.6.3	Grado de Arquitectura. Jefe de estudios	416
9.6.4	Grado de Derecho. Docente experimentado	424
9.6.5	Grado de Derecho. Docente novel	428
9.6.6	Grado de Derecho. Jefe de estudios	438
9.6.7	Grado de Ingeniería Civil Bioquímica. Docente experimentado	446
9.6.8	Grado de Ingeniería Civil Bioquímica. Docente novel	456
9.6.9	Grado de Ingeniería Civil Bioquímica. Jefe de estudios	460
9.6.10	Grado de Ingeniería Comercial. Docente experimentado	466
9.6.11	Grado de Ingeniería Comercial. Docente novel	474
9.6.12	Grado de Ingeniería Comercial. Jefe de estudios	482
9.6.13	Grado de Ingeniería en Construcción. Docente experimentado	487
9.6.14	Grado de Ingeniería en Construcción. Docente novel	497
9.6.15	Grado de Ingeniería en Construcción. Jefe de estudios	503
9.6.16	Grado de Oceanografía. Docente experimentado	512
9.6.17	Grado de Oceanografía. Docente novel	520
9.6.18	Grado de Oceanografía. Jefe de estudios	525
9.6.19	Grado de Psicología. Docente experimentado	535
9.6.20	Grado de Psicología. Docente novel	541
9.6.21	Grado de Psicología. Jefe de estudios	548
9.7	Transcripciones de las entrevistas grupales al estudiantado	556
9.7.1	Grado de Arquitectura	556
9.7.2	Grado de Derecho	564
9.7.3	Grado de Ingeniería Civil Bioquímica	571
9.7.4	Grado de Ingeniería Comercial	579
9.7.5	Grado de Ingeniería en Construcción	585
9.7.6	Grado de Oceanografía	594
9.7.7	Grado de Psicología	604

Índice de tablas

Tabla 1. Modelos de evaluación.....	38
Tabla 2. Aproximación histórica a la evaluación educativa	40
Tabla 3. Definiciones de evaluación en función de los logros del alumnado	43
Tabla 4. Definiciones de evaluación en función del mérito o valor	44
Tabla 5. Definiciones de evaluación en función de la toma de decisiones.....	44
Tabla 6. Definiciones de evaluación en función de la metodología	45
Tabla 7. Definiciones de evaluación en función de síntesis de otras propuestas	46
Tabla 8. Unidades de análisis de los procesos de evaluación educativa.....	49
Tabla 9. Relaciones entre finalidad y momento evaluativo.....	52
Tabla 10. Ventajas e inconvenientes de la evaluación interna y externa.....	53
Tabla 11. Fases del proceso de evaluación.....	57
Tabla 12. Fases del proceso de evaluación según Cabrera.....	58
Tabla 13. Propuestas para entender evaluación y <i>assessment</i>	62
Tabla 14. Descripción áreas de desempeño docente. Área de enseñanza-aprendizaje.....	67
Tabla 15. Descripción áreas de desempeño docente. Área de gestión docente.....	68
Tabla 16. Descripción áreas de desempeño docente. Área de desarrollo docente y aprendizaje continuo	69
Tabla 17. Componentes del modelo de evaluación docente	76
Tabla 18. Componentes del ámbito de conocimiento en el modelo de evaluación docente.....	77
Tabla 19. Componentes del ámbito de competencias genéricas en el modelo de evaluación docente.....	78
Tabla 20. Componentes del ámbito de competencias específicas en el modelo de evaluación docente.....	79
Tabla 21. Componentes del ámbito de actitudes y valores en el modelo de evaluación docente.....	80
Tabla 22. Propuesta de modelo de evaluación del profesorado universitario	80
Tabla 23. Características de una docencia de calidad.....	87
Tabla 24. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión de planificación ..	98
Tabla 25. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión espacios	98
Tabla 26. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión selección de contenidos.....	99
Tabla 27. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión materiales de apoyo al aprendizaje.....	99
Tabla 28. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión metodología	100

Tabla 29. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión nuevas tecnologías	100
Tabla 30. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión apoyo a los estudiantes	101
Tabla 31. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión coordinación con los colegas	101
Tabla 32. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión evaluación	102
Tabla 33. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión revisión del proceso	102
Tabla 34. Evidencias y criterios para la dimensión pedagógica.....	104
Tabla 35. Evidencias y criterios para la dimensión disciplinar	106
Tabla 36. Evidencias y criterios para la dimensión humana	107
Tabla 37. Competencias y funciones docentes en el contexto universitario	112
Tabla 38. Atributos del docente de excelencia en la educación superior en el ámbito de competencias genéricas.....	117
Tabla 39. Atributos del docente de excelencia en la educación superior en el ámbito de competencias pedagógicas.....	118
Tabla 40. Atributos del docente de excelencia en la educación superior en el ámbito de competencias disciplinares	119
Tabla 41. Criterios de evaluación para la dimensión de Docencia y Resultados del Proceso de Formación CNA-Chile	146
Tabla 42. Distribución de matrícula 2022 por áreas del conocimiento.....	148
Tabla 43. Descripción y funciones docentes de las jerarquías académicas del profesorado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	149
Tabla 44. Definición de dimensiones de evaluación de la docencia e indicadores de desempeño	153
Tabla 45. Tipos de estudio de caso propuestos por Merriam (1988)	181
Tabla 46. Tipos de estudio de caso	181
Tabla 47. Datos referidos a las unidades académicas, grados, docentes participantes y duración del proceso de entrevista.....	189
Tabla 48. Grupos de estudiantes que participaron en las entrevistas.....	191
Tabla 49. Modalidades y tipos de entrevistas.....	194
Tabla 50. Definición de dimensiones y subdimensiones que configuran el constructo asociado al diseño del guion de entrevista	201
Tabla 51. Primera versión guion de entrevista para evaluación por jueces expertos	203
Tabla 52. Segunda versión de guion de entrevista con ajustes, integrando sugerencias propuestas por jueces expertos.....	205

Tabla 53. Tercera versión de guion de entrevista con ajustes, integrando sugerencias propuestas por jueces expertos.....	208
Tabla 54. Criterios regulativos y metodológicos de la investigación cualitativa	215
Tabla 55. Procedimientos realizados para dar cumplimiento a cuestiones éticas en la investigación.....	220
Tabla 56. Definición de categorías emergentes desde el discurso de los agentes informantes participantes del estudio	226
Tabla 57. Categorías con frecuencia superior a 50 unidades de significado en el discurso de los agentes informantes	232
Tabla 58. Categorías con frecuencia superior a 20 e inferior a 50 unidades de significado en el discurso de los agentes informantes	233
Tabla 59. Categorías con frecuencia inferior a 20 unidades de significado	235
Tabla 60. Definiciones de las metacategorías emergentes del estudio	237
Tabla 61. Metacategoría Sistema de evaluación de la docencia.....	240
Tabla 62. Metacategoría Flexibilidad y adaptación del proceso formativo.....	242
Tabla 63. Metacategoría Planificación del proceso formativo.....	245
Tabla 64. Metacategoría Prácticas para evaluar la actuación del profesorado.....	247
Tabla 65. Metacategoría Mejoramiento del proceso de evaluación docente.....	249
Tabla 66. Metacategoría Enfoques de la evaluación	252
Tabla 67. Metacategoría Evaluación docente diferenciada por disciplina	255
Tabla 68. Metacategoría Desarrollo profesional docente.....	257
Tabla 69. Metacategoría Formación y aprendizaje colaborativo.....	259
Tabla 70. Metacategoría Enfoques de la formación	261
Tabla 71. Metacategoría Competencias transversales en docencia.....	263
Tabla 72. Metacategoría Aprendizaje desde la práctica	267
Tabla 73. Metacategoría Adecuación de la evaluación docente en función de los agentes implicados.....	268
Tabla 74. Metacategoría Consecuencias de la evaluación de la docencia	270
Tabla 75. Metacategoría Adecuación del proceso evaluativo para el desarrollo del profesorado	272
Tabla 76. Metacategoría Proceso formativo asistido por la tecnología.....	274
Tabla 77. Metacategoría Enseñanza diferenciada de las disciplinas	277
Tabla 78. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Arquitectura)	297
Tabla 79. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Derecho)	298

Tabla 80. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Ingeniería Civil Bioquímica)	300
Tabla 81. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Ingeniería Comercial).....	301
Tabla 82. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Ingeniería en Construcción)	302
Tabla 83. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Oceanografía).....	303
Tabla 84. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Psicología)	305
Tabla 85. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Arquitectura)	307
Tabla 86. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Derecho)	308
Tabla 87. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Ingeniería Civil Bioquímica)	309
Tabla 88. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Ingeniería Comercial).....	310
Tabla 89. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Ingeniería en Construcción).....	311
Tabla 90. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Oceanografía).....	313
Tabla 91. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Psicología)	314
Tabla 92. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Arquitectura)	315
Tabla 93. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Derecho).....	318
Tabla 94. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Ingeniería Civil Bioquímica)	320
Tabla 95. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Ingeniería Comercial).....	323
Tabla 96. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Ingeniería en Construcción)	325
Tabla 97. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Oceanografía).....	328
Tabla 98. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Psicología)	330
Tabla 99. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Arquitectura).....	333
Tabla 100. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Derecho)	334
Tabla 101. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Ingeniería Civil Bioquímica)	336
Tabla 102. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Ingeniería Comercial)	337
Tabla 103. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Ingeniería en Construcción)	338
Tabla 104. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Oceanografía).....	340

Tabla 105. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Psicología).....	341
Tabla 106. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Arquitectura)	344
Tabla 107. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Derecho)	345
Tabla 108. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Ingeniería Civil Bioquímica)	348
Tabla 109. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Ingeniería Comercial).....	349
Tabla 110. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Ingeniería en Construcción).....	351
Tabla 111. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Oceanografía).....	353
Tabla 112. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Psicología)	355

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación	48
Figura 2. Las funciones de la evaluación	51
Figura 3. Tipos de evaluación según referentes.....	55
Figura 4. Fases características de un proceso de evaluación.....	56
Figura 5. Fases características de un proceso de evaluación.....	111
Figura 6. Esquema competencias personales docentes	111
Figura 7. Esquema competencias sistémicas docentes	111
Figura 8. Distribución de matrícula por área del conocimiento.....	140
Figura 9. Distribución del cuerpo académico según grado o nivel de especialización	141
Figura 10. Carreras de grado distribuidas por facultad en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	142
Figura 11. Dimensiones asociadas a la calidad de la docencia en la PUCV	153
Figura 12. Encabezado cuestionario de opinión estudiantil PUCV	158
Figura 13. Extracto cuerpo del cuestionario de opinión estudiantil PUCV	159
Figura 14. Pregunta abierta cuestionario de opinión estudiantil PUCV	159
Figura 15. Extracto informe para profesores del proceso evaluación docente.....	160
Figura 16. Extracto resumen de resultados por dimensión en el informe para profesores del proceso evaluación docente	161
Figura 17. Procedimientos asociados a la conducción de un estudio de caso	180
Figura 18. Tipos básicos de diseño por estudio de casos.....	183
Figura 19. Diseño de estudio de casos múltiples holístico por facultades y grados.....	187
Figura 20. Secuencia referida al proceso de establecimiento de contacto con las facultades y programas de grado participantes	187
Figura 21. Proceso de establecimiento de contacto con profesorado informante	189
Figura 22. Proceso de establecimiento de contacto con el estudiantado informante.....	191
Figura 23. Configuración de los casos múltiples en el marco del estudio	192
Figura 24. Atributos del proceso de entrevista en profundidad.....	196
Figura 25. Proceso de diseño, construcción y validación del guion de entrevista.....	209
Figura 26. Niveles asociados al proceso de análisis de datos cualitativos.....	213
Figura 27. Eje cualitativo 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia	281
Figura 28. Eje cualitativo 2. Componentes a integrar en el sistema de la evaluación de la docencia	283
Figura 29. Eje cualitativo 3. Calidad de la docencia universitaria	286

Figura 30. Eje cualitativo 4. Planificación de la docencia universitaria.....	289
Figura 31. Eje cualitativo 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia	292
Figura 32. Concepto y componentes del proceso de evaluación de la docencia en el contexto estudiado	363
Figura 33. Comparación entre grados eje Componentes del sistema de evaluación de la docencia	366
Figura 34. Comparación entre grados eje Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia	367
Figura 35. Comparación entre grados eje Calidad de la docencia universitaria.....	368
Figura 36. Comparación entre grados eje Planificación de la docencia universitaria.....	369

1 Introducción

El tema que aborda la investigación que se presenta en esta tesis es la evaluación de la actuación docente en el ámbito universitario. Su elección viene dada por el interés académico del autor a partir de la experiencia profesional en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, contexto específico en el que se centrará el estudio de campo. Tras varios años de observación de todo lo que comporta el proceso de evaluación, se identificó la necesidad de llevar a cabo un análisis sistemático y metódico que permitiera dotar de fundamento científico al desarrollo de un conocimiento teórico y fáctico sobre la perspectiva que tienen los principales agentes que intervienen en dicha evaluación. Todo ello con la finalidad de aportar algunas orientaciones para la optimización de aquellos aspectos identificados como prioritarios y relevantes en el marco del contexto indicado.

De este modo, la tesis adopta una postura científica orientada a una finalidad práctica en el campo pedagógico. Asimismo, la actitud del autor se manifiesta coherente con el sentido de responsabilidad social de la ciencia, al tratar un tema de gran relevancia para diversos sectores de la sociedad, empezando por el estudiantado, que se forma en instituciones que velan por la calidad del servicio que ofrecen, siguiendo por el profesorado, que requiere de orientaciones para su desarrollo profesional continuado, y también, en definitiva, para toda la ciudadanía, que, de un modo u otro, recibirá los efectos de las personas que acaben graduándose en la universidad.

La realización de un estudio en esta línea cobra relevancia, por una parte, a raíz de los múltiples cambios de los que está siendo objeto el sistema de educación superior chileno. En particular, la implementación de la ley de educación superior (ley N.º 21.091), a través de la que se le da un nuevo énfasis a los procedimientos de aseguramiento de la calidad que se encontraban ya presentes en la ley N.º 20.129. Con esta se realiza una modificación al artículo 18 presente en esta normativa, en el que se hace referencia al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Bajo los nuevos lineamientos se establecen aspectos mínimos a considerar en los procesos de evaluación, siendo uno de ellos la docencia y resultados del proceso de formación. Este ha de considerar políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad.

El aspecto al que se ha hecho referencia se visualiza en el criterio 7 de la dimensión condiciones de operación, establecida en la resolución exenta N.º DJ 009-4 de 2015, en la que se aprueban los criterios de evaluación de carreras profesionales, profesionales con

licenciatura y programas de licenciatura. En este documento se evidencian claramente una serie de indicadores referidos a la evaluación como un mecanismo de aseguramiento de la calidad. En específico, se precisa que las instituciones deben contar con procedimientos conocidos de selección, contratación, evaluación, promoción y desvinculación; deben contar con políticas y mecanismos y mecanismos de perfeccionamiento que permitan la actualización de los docentes de la carrera o programa, tanto en los aspectos pedagógicos como en los disciplinarios y profesionales; deben contar con mecanismos que permitan la evaluación de la actividad del personal docente de la carrera o programa, los que han de considerar los resultados de aprendizaje, la opinión de estudiantes, jefaturas y pares.

Bajo estas condiciones, el poder estudiar los sistemas de evaluación de la calidad de la docencia logra ser pertinente y responde a la realidad actual de la educación en Chile. Esto, sobre todo, debido a que en el nuevo marco legal para la educación superior se define y enfatiza en torno a la calidad de los procesos. De acuerdo con lo declarado en esta normativa, la calidad se alcanzará en la medida en que las instituciones se orienten a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad establecidos, teniendo siempre en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes (Ley N.º 21.091).

Con todo, las instituciones de educación superior, específicamente universitarias, cuentan con modelos de evaluación de la docencia que utilizan sistemas de gestión provenientes del mundo empresarial, empleando variados indicadores numéricos en el proceso. En la actualidad, y según lo revisado en la literatura (Salazar, 2008; Santos Guerra, 1999, Zabalza, 2011), los sistemas de evaluación de la docencia que están siendo implementados carecen de elementos referidos a las condiciones específicas en las que se enmarca cada proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, y en la medida que los sistemas educativos han ido avanzando, las diversas organizaciones educativas se han ido aproximando a enfoques más complejos a la hora de evaluar el desempeño de sus docentes. Este es el caso de las universidades, las que inicialmente no contaban con procesos formales para evaluar a su profesorado, sin embargo, a raíz de los constantes cambios y exigencias de un mundo altamente globalizado tuvieron que incorporar la evaluación de la docencia como parte de los mecanismos de aseguramiento de la calidad exigidos por los gobiernos.

Por otra parte, la evaluación de la docencia o del desempeño docente ha sido un fenómeno ampliamente estudiado en el ámbito educativo, posicionándose como tema trascendental a la hora de discutir en torno a políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de los sistemas de formación. En este marco, la evaluación se entiende como un proceso permanente y organizado de recolección de datos, que permite realizar una comparación entre aquello que se ha obtenido y estándares de calidad definidos, a fin de emitir juicios de valor, de manera fundamentada, orientando la toma de decisiones (Ferrerres & González, 2006). Asociado a ello, se entenderá entonces que el objeto de evaluación será el colectivo docente o, más específicamente, su desempeño en el proceso de formación del estudiantado.

La relevancia del tema de la tesis también está ampliamente constatada desde otras perspectivas: así, se reconoce un gran interés y preocupación que se manifiesta en la cantidad de jornadas y congresos locales, nacionales e internacionales sobre evaluación de la docencia universitaria¹, además de ello, existe una gran variedad de publicaciones científicas que difunden desde hace décadas estudios relacionados con este asunto, y al mismo tiempo, hay grupos, redes y asociaciones de investigación consolidados que dedican líneas específicas de trabajo a este asunto (FODIP Grup de Formació docent i innovació pedagògica, Red-U Red estatal de docencia universitaria, AIDIPE Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía...).

De esta forma, el estudio en torno a la evaluación de la docencia en educación superior aporta, de manera directa, a la generación de conocimiento en la línea de educación superior del programa de doctorado Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona, en el que se inscribe esta tesis. La propuesta que se presenta se posiciona como un avance en esta línea, dado que al investigar las percepciones acerca del fenómeno en distintos campos del conocimiento y también intentar proponer una forma más ajustada para evaluar la docencia, permitirá construir una nueva comprensión acerca del rol de la evaluación de la docencia

¹ Algunos ejemplos de actividades relacionadas con el tema podrían ser: Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), Simposium Internacional de Docencia Universitaria, International Conference of Research in Education, Summit Internacional Educación. XIV Jornada de Gestión de Educación Superior.

universitaria y su valor como instancia formativa orientada al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel.

El estudio en torno a los sistemas y políticas de evaluación de la docencia universitaria se puede asociar a un determinado impacto académico y social, sobre todo si el foco del proceso evaluativo se pone en la formación y mejora más que en el control. Una investigación orientada a analizar y comprender las percepciones que poseen profesores y estudiantes acerca del sistema de evaluación de la calidad de la docencia será un aporte en la generación y actualización del conocimiento en el área. Así como también permitirá que las instituciones puedan tomar decisiones y realizar innovaciones de manera fundada, sobre todo, considerando el contexto de cambios permanentes a los que se ve enfrentada la educación superior.

1.1 Pregunta y objetivos de la investigación

Por todo lo expuesto anteriormente, y como una manera de explorar este tema es que la pregunta que orientará la investigación es

¿Cómo comprende el profesorado y el estudiantado la evaluación de la calidad de la docencia en el contexto universitario de Chile?

En el marco de esta pregunta, es relevante poder aportar a la generación de conocimiento en el campo de la evaluación de la docencia universitaria, pues es un área que permanentemente está siendo cuestionada por parte de sus propios participantes. Por ello, de manera general, este estudio busca *comprender la percepción del profesorado y alumnado en torno a la evaluación de la calidad de la docencia en diferentes grados formativos de una universidad chilena*. En tanto, de manera específica se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

1. Analizar el concepto y los componentes que caracterizan la evaluación de la calidad de la docencia.
2. Comparar las percepciones asociadas al proceso de evaluación de la calidad de la docencia considerando los diferentes agentes informantes y grados formativos.
3. Proponer orientaciones de evaluación de la calidad de la docencia para responder a las necesidades manifestadas por los agentes participantes.

1.2 Estructura de la tesis

El informe completo de la tesis que figura en este documento se ha estructurado en siete capítulos —incluido este mismo de introducción—, a los que se han añadido los apartados finales de referencias y anexos. De esta manera, una vez establecido el tema y la pregunta de investigación, se expone la fundamentación teórica en el capítulo 2. A continuación, se ha considerado necesario incorporar el capítulo 3 para describir detalladamente el contexto específico de este estudio. El capítulo 4 se centra en abordar los fundamentos metodológicos que sustentan la investigación que se ha llevado a cabo. Los resultados se han descrito en el capítulo 5 y se han interpretado y discutido con la literatura en el capítulo 6. Por último, las conclusiones cierran el informe en el capítulo 7, dando respuesta a los objetivos planteados en el estudio, ofreciendo orientaciones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia en función de las percepciones manifestadas por los agentes entrevistados, reconociendo los límites del estudio y apuntando posibles perspectivas que se derivan del trabajo elaborado, entendiendo que no es tema definitivamente solucionado y, por tanto, da pie a continuar el estudio desde varias nuevas perspectivas.

Con todo, es preciso señalar que para el redactado de esta tesis se ha procurado tener en cuenta los criterios del libro de estilo de la Universitat de Barcelona. En este sentido, se han usado recursos inclusivos utilizando términos y expresiones que representan los diversos géneros, como, por ejemplo, profesorado (en vez de profesores), alumnado (en vez de alumnos), etc. Aun así, en pro de la fluidez discursiva, se han ido alternando ciertas expresiones como sinónimas (colectivo docente, personal académico, estudiantado, colectivo estudiantil...). Además, se ha considerado, en la medida de lo posible, el diseño universal para facilitar la accesibilidad del documento.

2 Fundamentación teórica

La evaluación educativa, como proceso sistemático para valorar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, ha recorrido un largo camino a través de la historia. Desde sus inicios intuitivos hasta su enfoque actual más sistemático y riguroso, la evaluación ha desempeñado un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa. En este capítulo, se hace una revisión, a través del tiempo, para explorar el desarrollo de la evaluación educativa, desde sus raíces en la época pretyleriana hasta la profesionalización y la rendición de cuentas. También se analizan las diferentes perspectivas que han dado forma a este proceso.

Además, se profundiza en el concepto actual de evaluación en educación, examinando sus dimensiones y las diferentes fases asociadas al proceso evaluativo. También se aborda la relación de este fenómeno con otras disciplinas, la medición y el *assessment*. Una sección se dedica a la evaluación del profesorado universitario y su relación con la calidad de la docencia. Se analizan los diferentes modelos y propuestas para valorar el quehacer del profesorado, así como las competencias docentes clave para una buena práctica en el contexto universitario. Finalmente, se focaliza en el caso de Chile, examinando el marco normativo que oriente el proceso de aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el país.

2.1 Evaluación educativa y su desarrollo histórico

La evaluación es un proceso ampliamente estudiado a lo largo de la historia de la educación. La razón de ello es la incidencia que esta puede generar, en cuanto a decisiones, en diversos ámbitos de una sociedad, impactando, por ejemplo, en el ámbito de políticas públicas, desarrollo cultural y científico e incluso en la definición de marcos legales específicos. Bajo esta mirada, la evaluación ocupa un estatus de poder privilegiado, pues logra incidir en el avance y crecimiento de los grupos humanos. Esto ha llevado a que se transforme en un objeto de discusión permanente, a propósito de su utilización como herramienta que permite justificar cambios, decisiones o innovaciones a integrar en un campo de conocimiento específico.

Las decisiones que se llevan a cabo en un marco específico no son ingenuas, es decir, responden a los requerimientos particulares de quien desea realizar un cambio o a las necesidades emergentes de un contexto político, social y cultural. Estas situaciones, propias de cualquier sociedad que avanza, provocan que la forma en que se conceptualice un

determinado objeto de conocimiento vaya variando, a lo que la evaluación en el campo educativo no es ajena. Consecuentemente con esto, es que múltiples son las miradas con que ha sido abordada la evaluación educativa, es por ello, que a continuación se presentan sus distintos periodos históricos y los planteamientos conceptuales asociados a cada uno.

2.1.1 Primer periodo. Época pretyleriana

La evaluación ha estado presente desde la antigüedad, pues ya en el año 2000 a.C. se usaban procedimientos de evaluación para seleccionar a los altos funcionarios en la China imperial (Alcaraz, 2015). Durante este periodo, según lo señalado por McReynold (1975), Ptolomeo, Cicerón y San Agustín han sido los personajes más reconocidos en el área, al introducir variados conceptos y propuestas en torno a la evaluación. En tanto, Sundberg (1977) menciona que incluso en la biblia existen pasajes en los que se alude a procesos de evaluación, lo que es reafirmado por Blanco (1994) al referirse a los exámenes de los profesores griegos y romanos. Respecto a esto, Lemus (2012) añade que quienes se desempeñaban como maestros, alrededor del siglo V a.C., empleaban cuestionarios de evaluación en sus prácticas de enseñanza, en este grupo se encontraba Sócrates.

Así también, en la Edad Media se utilizan los exámenes orales de carácter público en el contexto de las universidades. Estos se llevaban a cabo frente a un tribunal previa autorización de un profesor, lo que significaba, por tanto, que la posibilidad de fracaso era escasa. Su continuidad es hasta el Renacimiento, momento en el que aún se considera la aplicación de procedimientos de selección como estrategia básica de evaluación (Rodríguez, 1995).

En el siglo XVIII y con la llegada de la Revolución Industrial, diversos cambios se fueron introduciendo en los ámbitos científicos y tecnológicos, los que, a su vez, fueron impactando en las estructuras sociales existentes en la época. Uno de estos fue el incremento de políticas de mejora a los programas educativos y sociales; sobre todo, en Estados Unidos y Gran Bretaña a raíz de las necesidades industriales que fueron surgiendo, específicamente el requerimiento de más personas que supieran leer, escribir y contar, junto con los ideales humanistas e ilustrados de la época (Lukas & Santiago, 2009). En este mismo tiempo, se generan una serie de avances en el campo de la medición en Ciencias Humanas, los que serán

de vital importancia para el desarrollo posterior de la evaluación educativa, destacando lo siguiente:

- Fechner utiliza por primera vez, de manera formal, la medición en el campo de las Ciencias Humanas en laboratorios de psicología experimental y en el estudio de las diferencias individuales, desde donde surge la Psicometría (Mateo, 2000).
- Wundt, junto a otros psicólogos alemanes, realiza la apertura de un laboratorio de psicología experimental, iniciándose con ello el desarrollo de la metodología de la observación y el registro de las conductas humanas (Lukas & Santiago, 2009).
- Galton, interesado en el estudio de las diferencias individuales entre seres humanos emparentados y no emparentados, realizó diversos intentos para medir la inteligencia y fue el primero que utilizó la estadística para analizar datos psicopedagógicos (Mateo, 2000).

Con el paso de la historia, cada vez se hace más necesario contar con mecanismos que permitan comprobar los méritos individuales y de las instituciones educativas. Además, el aumento de la demanda en relación con el acceso a la educación lleva a elaborar normas orientadoras para el proceso de generación y uso de exámenes escritos (Gil, 1992). Esta situación lleva a que en el siglo XIX se inicie la formalización de los procesos de evaluación, lo que implica la aparición de sistemas nacionales de educación y examinación (Barbier, 1993).

El comienzo e ingreso formal del término evaluación, como una forma de medida, se inicia en Estados Unidos y Gran Bretaña, en el año 1845, mediante la aplicación de pruebas de rendimiento a los estudiantes a fin de contribuir en los procesos formativos de las nuevas generaciones (Lemus, 2012). En este momento de la historia, la evaluación tenía una clara orientación hacia los resultados, vale decir, visualizar el progreso del estudiantado y la efectividad de los programas de formación implementados.

En Gran Bretaña se conforma una comisión para evaluar la educación de Irlanda a partir del nivel de avance de los niños en sus aprendizajes. A partir del trabajo de este grupo, una de las conclusiones a las que llegaron fue la necesidad de pagar por los resultados (Hernández & Guzmán, 1991), en otras palabras, recomendaban entregar beneficios salariales a los profesores de acuerdo con las calificaciones de sus estudiantes. Mientras, en Boston se

empleaban las pruebas de rendimiento escolar como principal fuente de levantamiento de información para verificar la efectividad de los establecimientos educacionales y sus profesores.

Estos avances marcarían el inicio formal de los estudios evaluativos, sin embargo, son los trabajos de Binet (1904) y Rice (1898) los que se transformarían en referentes en los procesos de sistematización y estandarización de pruebas. El estudio de estos autores se encontraba orientado a medir la eficacia de programas y para esto se consideraba la aplicación de exámenes que medían inteligencia, cálculo aritmético y conocimientos de ortografía. Desde este periodo surge una gran variedad de instrumentos de examinación, tales como: caligrafía de Thorndike en 1910; pruebas de escritura y ortografía de Ayres en 1918; escala de redacción de Yates y Freeman, etc., los que junto con la publicación de la primera edición de los *Stanford Achievement Tests*, en 1923, definieron un número importante de rasgos de lo que hoy se conoce como medición educativa.

Este primer período, también denominado pretyleriano (Guba y Lincoln, 1989), se va a caracterizar por orientarse a la aplicación técnica de instrumentos. Vélez (2007, p. 147) señala que “las evaluaciones realizadas antes de los años 30 estaban centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de pruebas, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales”. Del mismo modo, Escudero (2003) reconoce que este periodo se ha de caracterizar por la medición científica de las conductas humanas, justificando esto en la gran preocupación que existe respecto a la correcta selección y acreditación del alumnado en una sociedad que avanza. Es así como los conceptos de medición y evaluación resultan ser equivalentes y son puestos al servicio de la sociedad, focalizándose en aspectos como la personalidad o la inteligencia en grandes grupos de alumnos.

Guba y Lincoln (1982) afirman que esta época se va a caracterizar por lo siguiente:

- Evaluación y medición son conceptos virtualmente intercambiables, uno y otro pueden utilizarse como sinónimos.
- Evaluación y medición están insertos en el paradigma positivista propio de las ciencias físico-naturales.
- Evaluación y medición se centran en la determinación de las diferencias individuales.

- Evaluación y medición se orientan hacia medidas estandarizadas fundamentadas en condiciones de aplicación y los grupos normativos de referencia.
- Evaluación y medición no tienen nada que ver con los programas escolares o el desarrollo del currículum, sino que se preocupan por proporcionar información sobre los sujetos.
- El papel del evaluador tiene un carácter técnico, vale decir, su rol es el de proveedor de instrumentos de medida.

2.1.2 Segundo periodo. Época Tyleriana

A finales de los años veinte, y como respuesta a los movimientos evaluativos existentes, comienzan a surgir una serie de propuestas en torno al fenómeno de la evaluación educativa. Estas nuevas formas de comprender el proceso se caracterizarán por asumir una mirada mucho más científica, a diferencia de los desarrollos presentes hasta la fecha. En este marco, será Ralph Tyler quien promoverá una corriente alternativa e independiente respecto de lo que se conoce como evaluación educativa.

Desde esta nueva perspectiva, se asume una visión crítica respecto de la separación entre la enseñanza y los objetivos de esta, sobre todo, porque la evaluación se deja como una instancia de finalización o cierre. Es por esto, que el propio Tyler asume el liderazgo de un proyecto orientado a examinar la efectividad de los currículums renovadores y las estrategias didácticas asociadas a su implementación. En este contexto, el autor sostiene que el currículum debe ser organizado en torno a objetivos, pues estos son la base para generar la planificación de la enseñanza, además de servir como guía para los profesores al momento de seleccionar materiales, concretar contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales o diseñar exámenes.

En palabras de Pérez Carbonell (2000) se tratará, entonces, de un conjunto de experiencias planificadas, diseñadas e implementadas para ayudar a los estudiantes a alcanzar conductas específicas. Para esto, el currículum se delimitará por cuatro interrogantes (Escudero, 2003): ¿Qué objetivos se desean conseguir?, ¿con qué actividades se pueden alcanzar?, ¿cómo pueden organizarse eficazmente estas experiencias?, ¿cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos?

Para concretar lo anterior, Tyler propone una serie de elementos que deben ser considerados a la hora de implementar un proceso de evaluación: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de recogida de información y tests, c) unificación de criterios de corrección entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores.

Bajo esta nueva mirada, se deja de lado el concepto de evaluación asociado exclusivamente a la formulación de juicios respecto del desempeño individual de los estudiantes en comparación con la norma del grupo. Se asume entonces un nuevo significado, donde el proceso evaluativo se posiciona como un medio que permite generar mejoras en el currículum y también en la instrucción. En relación con esto, Escudero (2003) señala:

El objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor. (p.15)

En este periodo, por lo tanto, se asume la evaluación desde una perspectiva criterial, vale decir, el foco está puesto en el rendimiento del estudiante en relación con un estándar definido (Stenhouse, 1984), dejando de lado la comparación con otros sujetos. En otras palabras, lo que se pretende es comprobar el nivel que han alcanzado los sujetos evaluados en relación con las metas propuestas en un programa y con ello poder ayudar a quienes elaboran currículos, proporcionando la base para su construcción. De esta forma, la generación de estos se ve influida tanto por los contenidos que deben ser aprendidos como por la evolución del rendimiento de los estudiantes.

Las características que más van a resaltar de la evaluación en este periodo son las siguientes (Lukas & Santiago, 2009; Pérez Carbonell, 2000; Tejada, 1999):

- La concepción estática de la evaluación es sustituida por una concepción dinámica, a partir de lo que se entiende que la evaluación es un proceso que permite determinar el logro o no de metas preestablecidas.
- La evaluación es un proceso que no implica únicamente aplicar un instrumento, sino también supone valorar la información que se ha recogido.

- Existe una clara diferenciación entre evaluación y medición como dos conceptos separados. La evaluación no es únicamente la aplicación de un instrumento de medida, sino que además necesita de un juicio de valor sobre la información recogida.
- La emisión del juicio de valor se basa en los objetivos específicos operativizados, convirtiéndose consecuentemente en los criterios e indicadores de evaluación.
- Los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son los objetivos definidos en términos de conducta, en el sentido de que son la guía para la selección de contenidos, elaboración de materiales, estrategias didácticas, así como para la elaboración de instrumentos de evaluación.
- El objetivo de la evaluación busca constatar el cambio experimentado en los alumnos.

En tanto, Tyler procura recalcar los siguientes aspectos de la evaluación, los que finalmente se han de transformar en principios orientadores de este periodo e incluso lo que hoy se comprende como evaluación educativa (Escudero, 2003):

- Existe la necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de evaluación, antes de llevar a cabo su implementación.
- El propósito más importante en la evaluación es guiar el aprendizaje de los sujetos, vale decir, ayudarles a aprender. Para esto es necesario generar una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos del rendimiento del alumno.
- La selección del instrumento de evaluación debe ser rigurosa, pues existen instrumentos que no son capaces de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables de una conducta.
- La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.
- Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa antes los padres de los alumnos.

2.1.3 Tercer periodo. Época del realismo

Entre finales de los años 40 y parte de los 50, los estudios en torno a la evaluación se concentraron en el desarrollo teórico de la disciplina mediante la producción de ensayos críticos respecto del estado actual del área. Los avances en el contexto educativo estuvieron

asociados a la expansión de las ofertas educacionales, construyendo edificios y abriendo espacios a nuevos tipos de instituciones educativas. Esta situación llevó a que los esfuerzos se pusieran en otras áreas, en desmedro, por ejemplo, de la formación de profesores competentes, de responder a las necesidades de los sectores sociales más desprovistos o de dar respuesta a los problemas emergentes de los sistemas educativos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Esto provocó que se produjera un retraso en todo lo referido a aspectos técnicos de la evaluación. De igual modo, hubo un gran desarrollo de instrumentos y estrategias de evaluación, lo que implicó que los educadores contaran con una gran cantidad de pruebas y nuevos procedimientos para su calificación; no obstante, la evolución producida en el área no derivaba en procesos de análisis de la información que permitiera implementar acciones orientadas a la mejora de los sistemas educativos.

A finales de los años 50 y principios de los 60, los procesos evaluativos que se venían implementando comenzaron a ser parte de una serie de cambios, uno de ellos se relacionaba con que los educadores ya no podían llevar a cabo las instancias de evaluación de acuerdo con sus propios criterios, sino que debían considerar conceptos como utilidad y relevancia. Esta situación marcó un nuevo despertar en el campo de la evaluación, puesto que el tema comenzó a ser de interés público, sobre todo por las innovaciones que se desarrollaban en educación, a partir de las mediciones aplicadas, las que eran financiadas por los contribuyentes. Esta época, entonces, se caracterizará por su fuerte orientación a la rendición de cuentas (MacDonald, 1976; Stenhouse, 1984) o petición de responsabilidades sobre la efectividad de propuestas formativas implementadas (*accountability*) (Mateo, 2000).

En 1965, los cambios referidos a los procesos de evaluación comienzan a hacerse más latentes a raíz de las variadas críticas hacia los procesos evaluativos desarrollados hasta entonces. Estas consideraban que existía una excesiva preocupación por regular y verificar hasta qué punto los proyectos curriculares puestos en práctica permitían una mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Frente a esto, los especialistas generaron variados estudios que posibilitaran darle mayor validez a sus afirmaciones. Dentro de las conclusiones a las que llegaron a propósito de sus análisis, destaca la escasa capacidad de las pruebas estandarizadas para determinar la diferencia entre escuelas o programas, pues estos, más bien, intentaban

entregar información respecto del grado de aprendizaje de los estudiantes (Kellaghan et al., 1982).

A razón de esta disconformidad, comenzaron a aparecer nuevos métodos, teorías y conceptualización de la evaluación. Eisner (1967), Hammond (1967), Metfessel y Michael (1967) y Provus (1971) proponían realizar adaptaciones al modelo de Tyler para efectos de evaluar un programa educativo. Por su parte, Glaser (1963), Popham (1967) y Tyler (1967) recomendaban la utilización de tests basados en criterios por sobre aquellos referidos a la norma. Por su parte, Scriven (1967), Stake (1967) y Stufflebeam (1967, 1971) generaron nuevas propuestas, las que reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones y analizar el perfeccionamiento e insistiendo, sobre todo, en enjuiciar el mérito o valor del objeto de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Con esta eclosión de modelos, se supera la evaluación centrada exclusivamente en el alumnado para prestar mayor atención a otros factores que también inciden en los resultados y realización de un programa curricular, tales como: profesores, centros, contenidos o experiencias de aprendizaje. En este marco, serán Cronbach (1963) y Scriven (1967) quienes sustentarán las bases de la evaluación educativa moderna. Cronbach (1963) considera que aquella evaluación que pretende verificar la efectividad de un programa debe tener en cuenta una serie de consideraciones:

- Que no se hagan evaluaciones “post hoc” basadas en la comparación de puntuaciones medias, obtenidas mediante tests normativos, entre grupo experimental y control. La evaluación debe centrarse más en el análisis de las características estructurales del propio programa.
- Que se amplíe el ámbito conceptual de la evaluación para que pueda resultar de utilidad para los encargados de elaborar los currículos. De tal forma que su actividad se debe centrar alrededor de la toma de decisiones respecto a: perfeccionamiento del programa, decisiones sobre los estudiantes y regulación administrativa.
- Que deben abandonarse los tests estandarizados como únicos instrumentos de recogida de información, incorporándose otras técnicas como los cuestionarios, las entrevistas y la observación.

- Que la evaluación debe comenzar mientras el programa está en marcha (evaluación del proceso) y no solo cuando ha concluido (evaluación del producto). De esta forma se remarca el carácter regulador y orientado a optimizar procesos a partir de la evaluación.
- Que en la evaluación se incluyan: a) estudios de proceso, es decir, hechos que tienen lugar en el aula, b) medidas de rendimiento y actitudes para valorar los cambios producidos en el alumnado, c) estudios de seguimiento; es decir, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.

A partir de estos planteamientos es que se acepta como algo prácticamente axiomático la conexión entre la evaluación y la toma de decisiones. En este sentido, plantear alternativas de acción justificadas a partir de la reflexión sobre la evaluación constituye la razón de fondo de la actividad evaluativa, ya que abre el camino a la operatividad para la mejora de la realidad educativa evaluada (Mateo, 2000).

En la misma línea, Scriven (1967, 1973) reaccionó ante las propuestas de evaluación excesivamente predeterminadas por los objetivos, precisando que también es relevante incluir aquellos resultados que no están previstos en la planificación inicial. Por esto, la evaluación debe posicionarse como un mecanismo que permita orientar la mejora de un programa curricular, considerando decisiones en tres ámbitos: a) la mejora del curso: decidir qué materiales de instrucción y qué métodos son satisfactorios y en cuáles es necesario el cambio; b) sobre los sujetos destinatarios: identificación de necesidades con el fin de planificar la instrucción, selección y agrupación; c) regulación administrativa: juzgar la calidad del sistema, la de los profesores, etc.

Además, el autor propone una serie de precisiones que marcarán el rumbo de la evaluación educativa, tales como:

- Precisa que los objetivos son invariables y suponen la estimación del mérito o valor de un producto, mientras que las funciones hacen referencia a la utilización de la información y consecuente toma de decisiones.
- En relación con las funciones, distingue entre evaluación formativa y sumativa. La primera se lleva a cabo durante el proceso con el propósito de introducir las

modificaciones necesarias para mejorar el programa; la segunda, se realiza al final del proceso para verificar los resultados obtenidos (Jiménez et al., 2000).

- Critica el modelo de evaluación de Tyler, puesto que antes que evaluar la posible consecución de las metas deberían analizarse si estas son adecuadas, pertinentes o carentes de valor.
- No es suficiente señalar si un objetivo ha sido conseguido o no, es necesario precisar en qué medida este ha sido logrado.
- Distingue entre evaluación intrínseca y extrínseca, entendiendo la primera como la valoración del objeto en sí mismo y la segunda como la valoración de los efectos que produce el objeto (Lukas & Santiago, 2009).

Al término de los años sesenta, los especialistas en evaluación asumirán una postura favorable respecto de la evaluación criterial, por cuanto permite suministrar información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos. Así también, posibilita valorar el estatus en comparación con un estándar o criterios de realizaciones deseables, no cobrando importancia el efecto de contraste o los resultados alcanzados por otros sujetos.

En esta época será posible observar dos niveles de actuación de las prácticas evaluativas. El primero, referido a la evaluación orientada a los individuos, específicamente alumnado y profesorado; el segundo, focalizado en la toma de decisiones sobre el instrumento, el tratamiento o el programa educativo (Escudero, 2003).

2.1.4 Cuarto periodo. Época de la profesionalización

Los trabajos desarrollados por Cronbach y Scriven dieron pie a un nuevo periodo a partir de los años setenta. Este se va a caracterizar por la aparición de un gran número de modelos evaluativos, por profesionalizar la actividad evaluadora y por la pluralidad conceptual y metodológica.

Esta época, siguiendo la división realizada por Escudero (2003), estará compuesta por dos etapas; la primera, correspondiente a aquellas propuestas que tienen un marcado carácter tyleriano; la segunda, a los modelos alternativos de evaluación. De acuerdo con la opinión de variados autores (Anderson y Ball, 1983, Cronbach, 1982; De la Orden, 1985, Lewy, 1976;

Popham, 1980), estas formas de entender el proceso evaluativo no deben asumirse como excluyentes, sino como complementarias, permitiendo entender el fenómeno de manera más amplia y comprensiva.

Según Vélez (2007) y García (2003), el surgimiento de esta variedad de modelos se explica desde:

[...] la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política. (p. 154)

[...] una apuesta decidida por la construcción de los procesos evaluativos desde los contextos, lo que supone una forma particular de enfocar las evaluaciones desde planteamientos interpretativos y sociocríticos. Destacan en esta generación varios aspectos: La aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de esto en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta que lo facilita. (p. 35)

En la primera etapa de esta época, las propuestas siguen los lineamientos de Tyler, vale decir, concentran su atención en el logro de metas, siendo el principal criterio de valoración los objetivos que se han propuesto. Esto, con la intención de aportar datos sobre la congruencia o no entre los procesos de instrucción diseñados y la ejecución de estos en el contexto de la sala de clases. La segunda etapa mira la evaluación desde una perspectiva distinta, pone énfasis en el papel de la audiencia de la evaluación y de la relación del evaluador con ella, tratándose más bien de una evaluación de tipo etnográfica.

Escudero (2006) y Muñoz (2007) afirman que los modelos de evaluación que destacarán en este periodo serán los que constan en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelos de evaluación

Modelo	Característica
Evaluación respondiente de Stake (1976)	Orientada a dar respuesta a los problemas reales de los profesores y estudiantes que participan de un programa formativo.
Evaluación democrática de MacDonald (1976)	El foco está puesto en los procesos de autoevaluación y en el rol del profesor como investigador (Stenhouse, 1984).

Modelo	Característica
Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977)	Se plantea la necesidad del entorno de aprendizaje para lograr comprender el desarrollo intelectual de los estudiantes.
Evaluación como crítica artística de Eisner (1985)	Se asume la enseñanza como un proceso más artístico que tecnológico (Gimeno y Pérez Gómez, 1989).
Evaluación como una forma de acción política	La principal preocupación es la justicia social (Kushner, 2002).

Fuente: Adaptado de Escudero (2006) y Muñoz (2007).

Si bien cada uno de estos presenta ciertas diferencias entre sí, todos adoptan fundamentos epistemológicos como metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética. De esta manera, se logra dar un cambio sustancial al concepto de evaluación que se había manejado hasta entonces, comprendiendo que esto se trata de proceso que va más allá de la consecución de metas determinadas o de la toma de decisiones específicas. Rodríguez (2003) propone una nueva comprensión al respecto:

La valoración informada de los procesos pedagógicos, principal referente de la calidad de la educación [...] Como una estrategia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje [...] como una manera de conocer los procesos, para entender mejor los intercambios pedagógicos, con la intención de revisarlos, cambiarlos y, en definitiva, mejorarlos. (pp. 392-393)

Esta época se caracterizará, sobre todo, por la eclosión de modelos de evaluación que fueron surgiendo a raíz de las necesidades emergentes del momento histórico, llevando a la implicación entre miradas, problemáticas y necesidades de distinto orden. Martín (1991) señala que serán cuatro los aspectos que resumirán los atributos de este periodo:

- Una expansión de la evaluación de programas a los países occidentales.
- La aparición de pluralidad de perspectivas, modelos y métodos.
- Un interés creciente en lograr que las evaluaciones sean útiles, informando no solo del logro de los objetivos, sino también de las partes del programa que no funcionan.
- Responder a muchas más preguntas superando la mera evaluación de resultados.

Las principales características de los cuatro periodos expuestos pueden visualizarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Aproximación histórica a la evaluación educativa

Época Pretyleriana	Época Tyleriana	Época del Realismo	Época del Profesionalismo
Se asume el positivismo de las ciencias físico-naturales	Tyler acuña el término de “evaluación educativa”	La evaluación se asocia a la toma de decisiones	Se produce una eclosión de modelos de evaluación
Interés por la medición científica de las conductas humanas	Se va más allá de la evaluación psicológica	Interés por rendir cuentas (<i>accountability</i>). El alumnado seguía siendo objeto directo de la evaluación, pero, además, también el profesorado, los medios, los contenidos, el aprendizaje, la organización...	Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos
A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (tests de inteligencia y personalidad).	A partir de la propuesta de Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de tests.	Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas y la observación como técnicas de evaluación	Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de métodos participativos.
Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales.	La evaluación verifica la consecución de los objetivos propuestos para valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa	La evaluación sirve para rendir cuentas. Y estas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza	La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos
Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición.	El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición	Se incluye el término juicio. Se valora el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez que emite juicios	Deja de hablarse de medición, para avanzar en el concepto de evaluación educativa
Evaluación basada en la norma. Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.	Evaluación basada en criterios. Indicia el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.	Predomina la evaluación criterial. Scriven acuña los términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca”.	Aparecen modelos alternativos: “respondiente” (Stake), “democrática” (McDonald), “iluminativa” (Parlett y Hamilton), “crítica artística” (Eisner)...

Fuente: Alcaraz (2015).

2.2 Concepto de evaluación en educación en la actualidad

El desarrollo histórico del fenómeno evaluativo en educación ha provocado que la definición del concepto vaya variando en función de las necesidades, problemáticas y actores involucrados en este proceso. Tal como se ha apreciado en los apartados anteriores, es un término que incluso dentro de un mismo periodo temporal puede ser comprendido desde variadas perspectivas. Desde su ontología se trata entonces de un proceso y producto que es parte de una construcción social, es decir, en su definición participan una multiplicidad de agentes y variables.

El proceso evaluativo es de carácter histórico, pues los acontecimientos de un periodo de tiempo influyen en las formas, fines y decisiones asociadas a la evaluación. Esto significa que el valor semántico del término responde a las necesidades de una época o espacio temporal y la intencionalidad o propósito de evaluar es el factor principal a la hora de entender el cómo, el qué, el cuándo y el para qué evaluar. Pese a estas precisiones, se hace necesario establecer parámetros que posibiliten entender las diversas concepciones de evaluación con las que se trabaja en educación.

Para comprender este fenómeno, es necesario establecer una distinción entre evaluación y control, puesto que existe cierta confusión entre ambos, dado que utilizan información similar. En este marco, la evaluación o acción evaluativa será entendida como aquel proceso de carácter crítico que permite obtener visiones no simplificadas de la realidad. Posibilita, por tanto, la interpretación de hechos y el diagnóstico real y en profundidad de problemas específicos, integrando tanto a los sujetos evaluadores como a los agentes que realizan. Esta incide en el aprendizaje social de valores y en la conformación de la cultura. El control, por su parte, se trata de un proceso de regulación de la acción educativa, operando de manera simplista sobre una realidad instrumental. Busca generar una cultura normativa y es responsabilidad exclusiva del poder legítimamente constituido cuya misión es mantener un equilibrio entre la norma y la realización individual (Mateo, 2000).

Ambas formas de representarse y comprender el concepto se han ido complementando, pues es su acción conjunta la que permite gestionar un modelo evaluativo eficiente y justo. El poder conjugar la evaluación y el control implica el desarrollo de un proceso funcional que permita orientar el actuar de los variados agentes participantes en un contexto educativo.

Desde esta mirada, entonces, la evaluación educativa se tratará de un proceso de reflexión sistemática, orientado a la mejora de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa (Mateo, 2000). Supone una forma específica de conocer e interactuar con la realidad, transformándose en una praxis que busca incidir en los ámbitos culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa (Mateo y Martínez, 2008).

Asimismo, se trata de un proceso complejo que, a su vez, incluye otros subprocesos como:

- Recogida de información respecto de indicadores que reflejen, lo más fielmente posible, la situación inicial, los procesos o los productos referidos a los agentes participantes.
- Determinación del grado de congruencia entre necesidades, realizaciones y objetivos.
- Elaboración de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios establecidos o consensuados durante el propio curso de la evaluación.
- Toma de decisiones que conduzca a la elección y a la aplicación de la alternativa de intervención más adecuada a partir de la información evaluada o que se halla en el proceso de evaluación.
- Seguimiento y control de la alternativa elegida y nueva evaluación de las consecuencias derivadas de la aplicación.

La evaluación entendida de esta manera se define como un mecanismo regulador, que se emplea para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica. Sin embargo, este término es de naturaleza compleja, vale decir, supone la existencia de diversas aproximaciones que permiten su comprensión.

Esta complejidad, a la que se ha aludido, ha llevado a que surjan variadas propuestas para entender la evaluación, tanto desde su concepto como de su método. Estas formas diversas de comprender este fenómeno responden a posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han predominado en un momento de la historia. Es así como a continuación se presenta una revisión de las diversas maneras en que se ha definido este concepto:

- a. Definiciones que contienen especificaciones sobre los logros del alumnado después de un proceso de instrucción.

Estas se corresponden con la conceptualización inicial de Tyler sobre evaluación, vale decir, evaluación sumativa, basada en objetivos previamente establecidos y que solo tiene en cuenta los logros de los alumnos, olvidándose de los demás factores involucrados en el proceso formativo (Jiménez et al., 2000; Lukas & Santiago, 2009).

A modo de ejemplificación, indicamos algunas de estas en la Tabla 3.

Tabla 3. Definiciones de evaluación en función de los logros del alumnado

Autoría	Definición
Tyler (1950, 1970)	“Proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados”.
Provus (1971)	“Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye en el proceso de enseñanza”.
Bloom y otros (1975)	“Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante”.
Mager (1975)	“Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”.
Lafourcade (1977)	“Etapas del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.
Gronlund (1985)	“Proceso sistemático de recopilar, analizar e interpretar información para determinar el grado en el que los alumnos han logrado los objetivos instructivos”.

- b. Definiciones que hacen referencia a la determinación del mérito o valor.

Estas buscan ir más allá que la comparación con estándares, pues desde esta perspectiva evaluar, además de medir, implica la emisión de juicios valorativos sobre el mérito y el valor del objeto evaluado. En este marco, el objeto evaluado no se traduce únicamente en el logro del estudiantado sino también en el aporte de un programa, entre otros. Desde este planteamiento es posible visualizar la evaluación como un proceso amplio y complejo, en el que interactúan diversas variables (Jiménez et al., 2000; Lukas & Santiago, 2009). Algunas definiciones asociadas a esta mirada son las que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Definiciones de evaluación en función del mérito o valor

Autoría	Definición
Suchman (1967)	“Proceso de emitir juicios de valor”.
Scriven (1967)	“Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”.
Stufflebeam y Shinkfield (1987)	“Proceso sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto”.
Joint Commite (1988; 1998)	“Investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto”.
Mateo (1998, 2000)	“Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa”.

- c. Definiciones de evaluación que se basan en la información para la toma de decisiones. Este planteamiento incluye múltiples objetos de evaluación, posibilita la incorporación de nuevas funciones y momentos evaluativos (evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa). El foco de atención está en la utilidad de la evaluación como mecanismo de perfeccionamiento o mejora de las prácticas que se llevan a cabo en el espacio educativo, independiente de quién toma la decisión (docentes, gestores educativos, políticos, etc.) o de los agentes evaluadores (evaluación interna-externa, auto-heteroevaluación) (Jiménez et al., 2000; Lukas & Santiago, 2009). López Mojarro (1999) señala que hay dos elementos que son fundamentales a la hora de entender la evaluación desde esta perspectiva, a saber, el conocimiento es el eje fundamental a la hora de tomar decisiones para la mejor y este conocimiento debe basarse en una recogida y análisis científico de la información. Algunas de las definiciones en esta línea son las que se proponen en la Tabla 5.

Tabla 5. Definiciones de evaluación en función de la toma de decisiones

Autoría	Definición
Cronbach (1963)	“Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”.
Tenbrick (1984)	“Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

Autoría	Definición
Stufflebeam y Shinkfield (1987)	“Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.
Ferrández (1993)	“Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.
De Miguel (2000)	“Proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orientan la toma de decisiones”.

d. Definiciones que subrayan la importancia de la metodología.

Estos planteamientos comprenden la evaluación como un proceso metodológico en el que se ejecutan una serie de procedimientos que permitirán alcanzar metas que han sido definidas a propósito de dar solución a un problema o responder a una necesidad. En este contexto, algunas de las definiciones que se proponen son las que constan en la Tabla 6.

Tabla 6. Definiciones de evaluación en función de la metodología

Autoría	Definición
Berk (1981, p. 4)	“Es la aplicación del método científico para recoger la información fiable y válida necesaria para tomar decisiones sobre un programa educativo”.
Ruttman (1984)	“Es la utilización del método científico con la intención de tomar decisiones sobre la implantación de un programa o medir sus resultados”.
García Llamas (1995, p.6)	“Proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener información que justifique una determinada decisión”.

e. Definiciones que intentan aglutinar y sintetizar las propuestas anteriores.

Son todas aquellas que buscan sintetizar y sistematizar los planteamientos realizados desde las variadas formas de definir la evaluación. Algunas de ellas son las que se exponen en la Tabla 7.

Tabla 7. Definiciones de evaluación en función de síntesis de otras propuestas

Propuesta	Definición
Pérez Juste (1986, p. 31; 1995, p. 23)	“Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido”.
Casanova (1995, p. 55)	“Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.
Pérez Juste (1995, p. 82; 2000, p. 269; 2002, p. 61)	“La valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”.
Bordas Alsina (1999, p. 238):	“Detectar cómo es una realidad educativa (alumno, grupo, clase, centro formativo o educativo, planificación curricular, sistema educativo, etc.), sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones”.
Jiménez (2000, p. 21)	“Proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a ciertas exigencias (válida, creíble, dependiente, fiable, útil), obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentado que facilitan la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado”.

Las definiciones que han sido expuestas permiten comprobar que la evaluación es un concepto de carácter polisémico, lo que explica la existencia de diferentes formas de entenderlo. Algunos de los significados asociados están en una línea más metodológica, asociada al análisis de procesos o investigación-acción; otros, se encuentran más cercanos a una mirada técnica referida a la medición y construcción de instrumentos de medida. Álvarez Méndez (2001) señala al respecto:

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar tests, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se

aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. (p. 11-12)

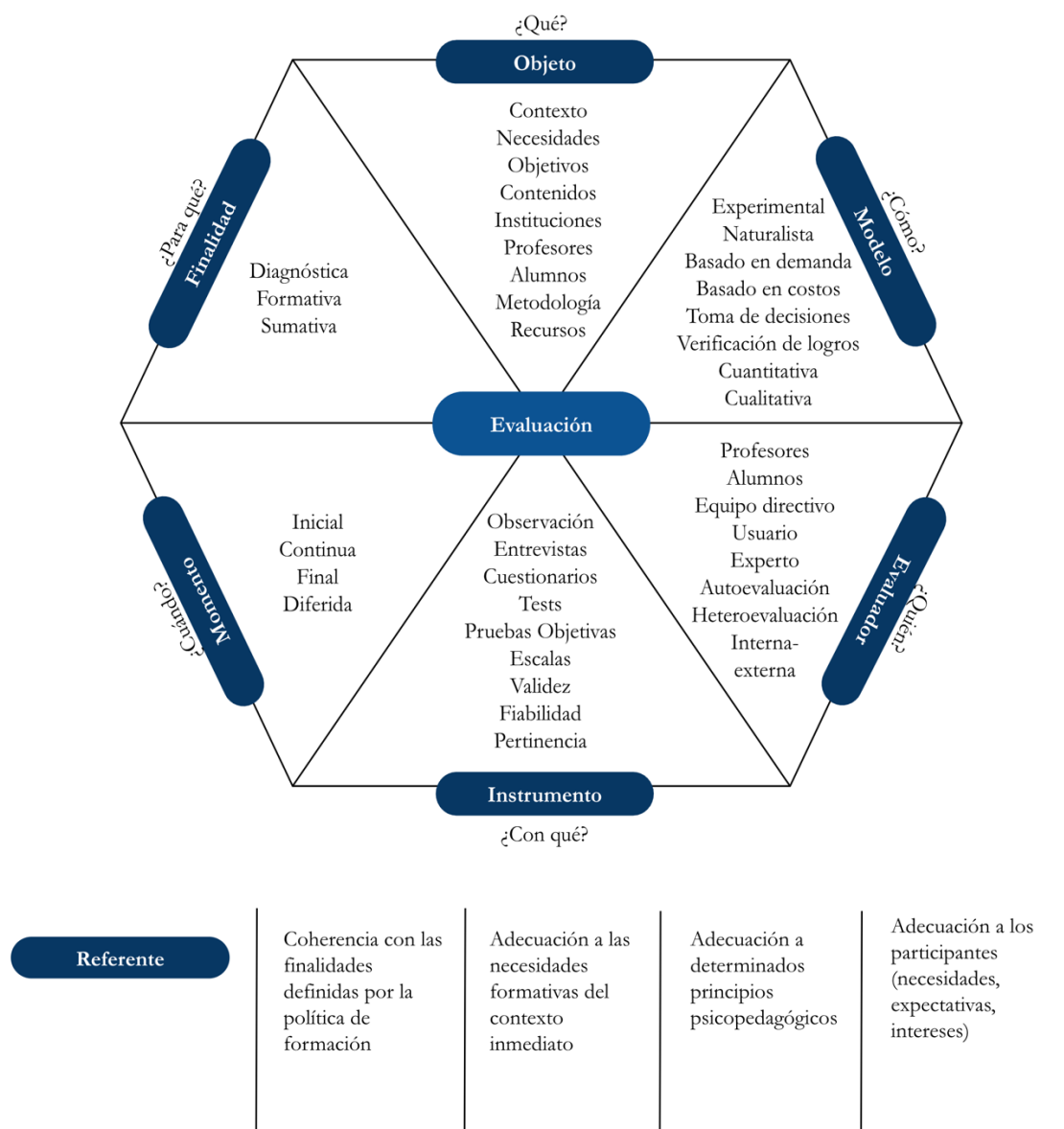
Para orientar el presente estudio, una forma genérica de entender la evaluación es la que proponen Jiménez y otros (2000):

- Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc.
- Implica un juicio de valor. Significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que esta ha de valorarse, explicando su bondad. En este sentido, el otorgar un valor no significa tomar decisiones, ya que los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenos a ellos, pueden tomar decisiones. La principal función del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos, u otros.
- Orientada hacia la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, en este sentido apuntamos, entre otros, a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa, además, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma.

2.2.1 Dimensiones de la evaluación

Como ya ha sido expuesto, el concepto de evaluación es complejo, pues su carácter polisémico, la diversidad de variables que lo constituyen y los distintos contextos de aplicación llevan a que este no sea un término de comprensión sencilla. Por ello, es necesario tener claridad respecto de las diversas dimensiones que lo componen. En la figura 1 se sintetizan cada una de estas, las que posteriormente serán descritas y explicadas con mayor profundidad.

Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación



Fuente: Tejada (2000, p. 32).

Cada una de estas dimensiones posee una serie de rasgos y elementos caracterizadores, los que para su comprensión serán detallados a continuación:

a. El objeto de la evaluación.

En el contexto educativo cualquier componente puede ser objeto de evaluación, sin embargo, es necesario precisar cuáles son los aspectos de mayor relevancia a la hora de llevar a cabo este proceso. En particular, la literatura coincide en que forman parte de esta dimensión los alumnos, el personal docente y no docente, el currículum, los recursos,

los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones de formación y los contextos, entre otros de carácter académico. En relación con esto, Lukas y Santiago (2009) presentan una adaptación de la propuesta de Jornet (2001) para clasificar las unidades de análisis de los procesos de evaluación educativa, tal como se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8. Unidades de análisis de los procesos de evaluación educativa

Categoría	Unidades evaluadas	
Actores de la educación	Alumnado	
	Profesorado	
Organizaciones	Dentro del sistema educativo (educación formal)	Instituciones educativas:
		- Centros de infantil, primaria o secundaria
		- Universidades
Elementos formales de materialización de la intervención educativa	Fuera del sistema educativo (educación no formal)	
	Diseños curriculares y proyectos educativos	
	Programas	Programas educativos
		Programas de educación para el trabajo
		Programas socioeducativos
	Materiales educativos	

Fuente: Lukas y Santiago (2009, adaptado de Jornet, 2001).

b. La finalidad de la evaluación.

Entendida como la intención u objetivo que se pretende alcanzar mediante el proceso de evaluación. Tradicionalmente, se conocen cuatro propósitos asociados a la evaluación, a saber, diagnóstica, formativa, formadora y sumativa, los que han sido definidos por Contreras (2003), Jiménez et al. (2000) y Lukas y Santiago (2009), de la siguiente manera:

▪ Evaluación diagnóstica.

Permite conocer la realidad en la que opera un programa (evaluación de entrada), tanto en lo relativo al contexto como a los destinatarios del programa; da pie a reconocer los medios necesarios para que el programa sea exitoso o bien, considere las limitaciones contextuales y ajuste el programa a dichas condiciones. Permite también conocer las necesidades formativas de los destinatarios, facilitando la toma de decisiones, la orientación, las acciones de aprendizaje por nivel, etc.

- Evaluación formativa.

Está asociada con el desarrollo de un programa (evaluación de proceso) en un contexto determinado y su propósito está directamente relacionado con la mejora y optimización de este en el transcurso de la acción formativa. Permite, entonces, el ajuste racional de dicha acción según las vicisitudes encontradas y afecta primordialmente a las estrategias de desarrollo (implementación de nuevos medios y recursos, ajuste de la temporización, cambio de actividades y papel del formador, etc.).

- Evaluación formadora.

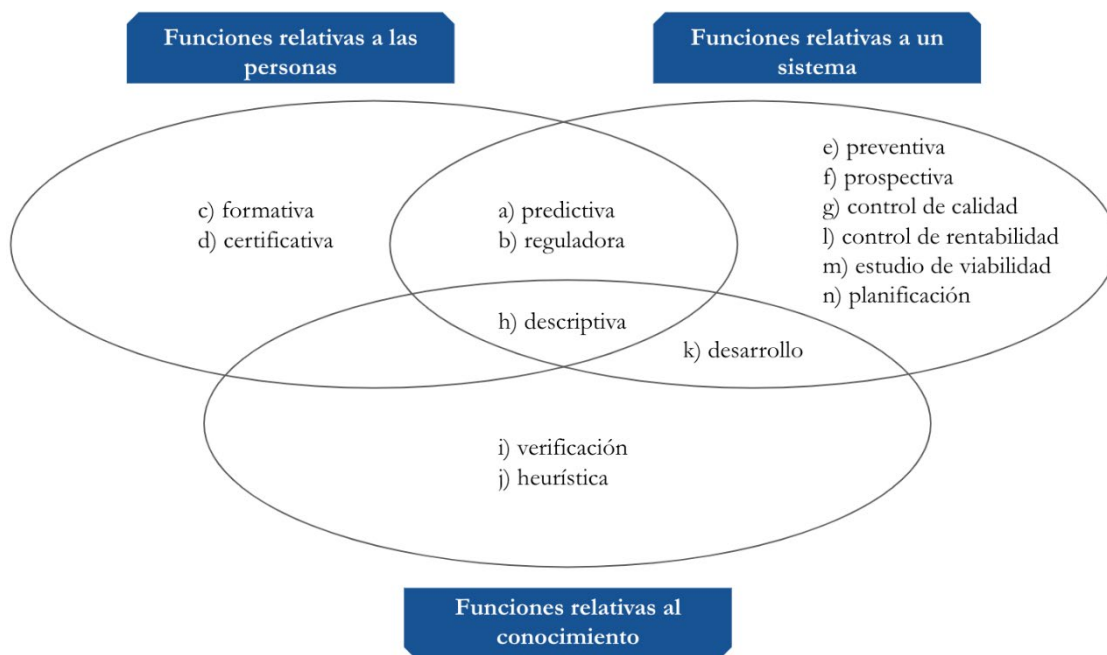
Se refiere a un enfoque de evaluación que se integra al proceso de formación y promueve que sean los agentes evaluados quienes recojan los datos, los analicen, emitan juicios y tomen decisiones para mejorar y superar obstáculos. Es decir, se centra en los colectivos evaluados como agentes de aprendizaje capaces de identificar sus errores y dificultades y trabajar en ellos para su superación. En este sentido, esta propuesta se orienta hacia una práctica reflexiva y constructiva, donde el valor está puesto en el desarrollo y progreso de los agentes evaluados.

- Evaluación sumativa.

Corresponde a la evaluación de productos y muestra los resultados obtenidos por un programa, a partir de lo que se toman decisiones orientadas a la certificación, promoción de los destinatarios de la acción formativa. A la vez, permite valorar globalmente el programa, haciendo posible su valoración en términos de rechazo o aceptación en función de su éxito.

Sin embargo, De Ketele y Rogegiers (1995) hacen referencia a otras funciones de la evaluación, precisando que existen aquellas relativas a las personas (su rendimiento: inicial, procesual, final), relativas al sistema (gestión), relativas al conocimiento (investigación). En la Figura 2 se ilustran estas funciones:

Figura 2. Las funciones de la evaluación



Fuente: De Ketele y Roegiers (1995, en Jiménez et al., 2000, p.134).

c. El momento evaluativo.

Esta dimensión se encuentra directamente vinculada con las finalidades y está determinado por el objeto evaluado y el propósito de la evaluación (Mateo, 2000). En este contexto, la evaluación inicial se conecta con la finalidad diagnóstica al principio de una acción formativa; la evaluación continua con la intencionalidad formativa durante o al final del periodo de formación; la evaluación final con propósito sumativo, al final del proceso. A esto, también habría que añadir la evaluación diferida, evaluación de impacto del programa o evaluación ex-ante, asociada a la valoración de la efectividad de determinados programas educativos. Es así como un programa no solo es bueno por cuanto se verifica la satisfacción de participantes al final, sino también por cuanto tiempo tiene repercusión en la práctica.

En la Tabla 9 se presentan las relaciones e implicaciones entre las dimensiones asociadas a la finalidad y al momento evaluativo.

Tabla 9. Relaciones entre finalidad y momento evaluativo

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones
Diagnóstica	Inicial	- Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas). - Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.) - Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.	- Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. - Adaptación-ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	- Mejorar las posibilidades personales de los participantes. - Dar información sobre su evaluación y progreso. - Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. - Optimizar el programa en su desarrollo.	- Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.)
Sumativa	Final	- Valorar la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no. - Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.	- Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. - Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: Jiménez et al. (2000, p. 37).

d. El modelo paradigmático.

Este condiciona la interacción entre las variables involucradas en el proceso evaluativo, vale decir, condiciona el diseño a seguir en la evaluación y su conexión con aquello que se está evaluando. Es así como los criterios para juzgar el valor o mérito de un objeto de evaluación corresponden a la confluencia entre los logros y los objetivos; la identificación de las necesidades actuales y potenciales de la audiencia; los ideales o valores sociales o el estándar de conocimientos estructurados por los expertos u otros grupos relevantes.

e. El evaluador o agente.

Es la persona o personas que llevan a cabo el proceso de evaluación. Al respecto, Casanova (1995) señala que es necesario establecer diferencias al momento de referirse a la evaluación que es realizada al estudiantado, distinguiendo los siguientes tipos:

- Heteroevaluación: proceso de evaluación realizado por parte de una persona (agente evaluador) que se encuentra en un nivel superior al del agente evaluado.
- Autoevaluación: proceso en el que el agente evaluador realiza una valoración de su propio desempeño frente a una o varias actividades que ha debido ejecutar.
- Coevaluación: proceso en el que existe una evaluación mutua de un trabajo realizado por variados agentes. Un rasgo característico en este caso es que los agentes evaluadores tienen un mismo estatus en el marco de la actividad formativa.

Por su parte, y en relación con la evaluación de centros o programas, según el agente evaluador, esta podrá ser interna o externa. Es así como la evaluación externa corresponde a aquellos espacios de valoración de un programa donde el agente que evalúa es externo al programa o centro evaluado; la evaluación interna es la realizada por parte de agentes pertenecientes a la propia entidad, pero que no se encuentran involucrados directamente con el programa que está siendo objeto de la evaluación. En la Tabla 10 se presenta una síntesis de las principales ventajas e inconvenientes de la evaluación interna y externa.

Tabla 10. Ventajas e inconvenientes de la evaluación interna y externa

	Ventajas	Inconvenientes
Evaluación interna	- Legitimidad conferida al proceso. - Mejor comunicación. - Mayor capacidad de dinamizar la vida del centro. - Relación más estrecha con las decisiones de mejora que se pueden adoptar. - Mayor conocimiento y comprensión del objeto que se evalúa. - Mayor conocimiento del contexto. - Menor amenaza para los que van a ser evaluados y, por lo tanto, mayor aceptación.	- Falta de tiempo. - La falta de distancia emocional y el compromiso de los agentes puede hacer que el proceso evaluador se convierta en una autojustificación. - Menor objetividad y credibilidad. - Falta de contraste externo.
Evaluación externa	- Mayor tiempo de dedicación a la evaluación. - Mayor rigurosidad debido al aumento en la especialización técnica. - Mayor credibilidad de los resultados obtenidos. - Imparcialidad de las opiniones. - Establecer una referencia externa en las valoraciones. - Mayor independencia.	- Dificultades para entrar en la vida del centro. - Mayor rechazo por parte de la comunidad escolar. - Sesgo informativo.

Fuente: Lukas y Santiago (2009, p. 97).

f. El referente.

El proceso de evaluación supone la emisión de un juicio, pero para llevar a cabo dicha acción se hace necesario contar con un referente que permita establecer una comparación. Este es conocido como criterio de evaluación, el que será entendido como “la expresión de algún atributo que debe tener el objeto de análisis para ser considerado de calidad, ya sea un programa o currículum, un proyecto institucional o la institución escolar misma, los subsistemas o las formas de relación de la comunidad escolar” (Carrión Carranza, 2001, p. 138). Otra forma de comprenderlo es como “un aspecto o dimensión de la calidad a ser evaluada, que es ponderada con un estándar arbitrario nivel de esta calidad, como una base para evaluarla” (Husen y Postlhewaite, 2006). Mayor Ruiz (1998) y Cabrera (2000) afirman que a la hora de definir criterios se requieren tres componentes:

- La selección de criterios: Los criterios serán la base en la que el evaluador se apoyará para decidir el éxito o fracaso del objeto evaluado. Estos variarán de acuerdo con el objetivo que persiga la evaluación.
- El desarrollo de los indicadores: Los indicadores corresponden a realizaciones observables de los criterios, muestran los aspectos específicos de la realidad sobre la que se ha de recoger información.
- El establecimiento de estándares: Los estándares servirán como términos de comparación que delimitarán la consecución o no del éxito y el grado de consecución en su caso.

Sin haber establecido criterios, indicadores y estándares, no es posible concretar el proceso de evaluación. Esto significa que el solo hecho de recoger información no es suficiente para que exista evaluación. Esta se materializa en la medida que se emiten juicios de valor sobre el objeto evaluado y para ello, la información recogida, sobre los criterios preestablecidos, será valorada considerando los referentes definidos como indicadores de éxito.

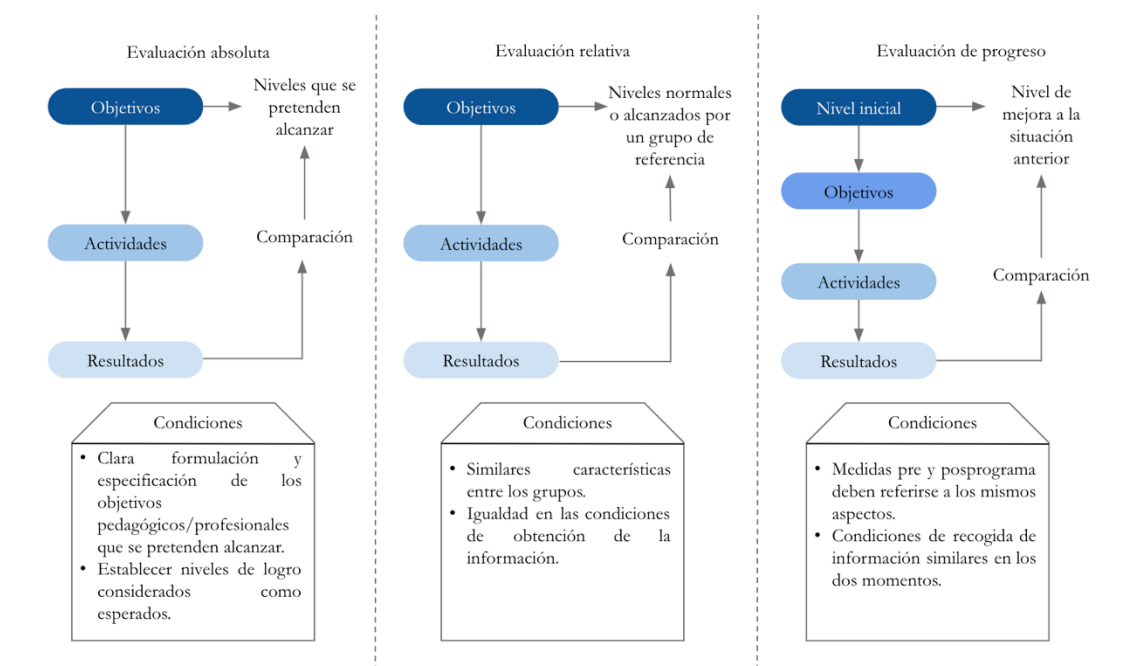
Respecto a la existencia de estándares, estos se hacen necesarios para efectos de lograr discriminar las realizaciones aceptables de las que no lo son. Referido a esto, se suelen reconocer tres tipos de estándares a partir de lo que se reconocen tres tipos de evaluación. Casanova (1995), Cabrera (2000), Jiménez (2000), Pérez Juste (2000, 2002) al referirse al

proceso de evaluación del estudiantado precisan que dependiendo de si el normotipo es interno o externo al sujeto evaluado se podrán distinguir dos tipos de evaluación:

- Evaluación nomotética: aquella en la que el referente es externo al propio sujeto. Este tipo, a su vez, puede definirse desde dos perspectivas:
 - Evaluación nomotética normativa (o evaluación relativa): el sujeto es evaluado en función de su posición dentro de un grupo, por tanto, la valoración de su desempeño será positiva o negativa de acuerdo con el lugar que este ocupe.
 - Evaluación nomotética criterial (evaluación criterial o absoluta): el sujeto es evaluado de acuerdo con estándares que se establecen de antemano y que se esperan sean alcanzados.
- Evaluación idiográfica (evaluación personalizada o de progreso): el referente es interno, es decir, considera al propio agente evaluado como referencia. Para esto se han de considerar sus anteriores logros como referente para definir el logro actual, es decir, se compara la situación inicial del objeto con la situación final.

En la Figura 3 se presenta una síntesis de los tipos de evaluación según referente de acuerdo con la propuesta de Cabrera (2000, p. 34).

Figura 3. Tipos de evaluación según referentes



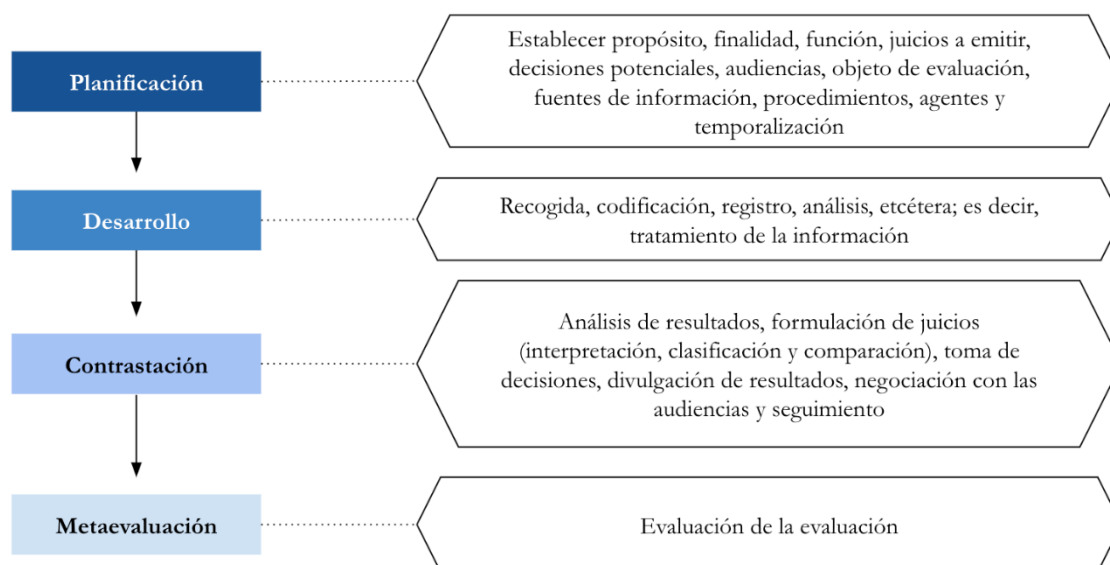
Fuente: Cabrera (2000, p. 34).

2.2.2 Fases asociadas al proceso de evaluación

La evaluación, concebida como un proceso, implica la interrelación e interconexión entre distintos procesos y procedimientos. Desde esta mirada, el fenómeno evaluativo ya no es concebido bajo su lógica tradicional, vale decir, como una acción que se realizaba al término de un proceso con el propósito de implementar acciones tendientes a controlar la formación. Actualmente, se asume la evaluación como un proceso de carácter dinámico y multidimensional en el que se conectan diversos propósitos, referentes, objetos y momentos. Estos atributos son los que particularizan la evaluación como un fenómeno complejo, que permite obtener información para tomar decisiones de manera fundamentada y ajustada, ayudando a trazar un camino que posibilite el logro de objetivos. No obstante, el no considerar este rasgo o el no establecer un diálogo entre las variables involucradas podría provocar que las decisiones tomadas carezcan de un desarrollo analítico previo adecuado al contexto que se estudia.

A propósito de esta complejidad y dinamismo que embiste el proceso evaluativo es que Mateo (2000, p. 37) propone fases para su implementación. Esto a fin de otorgarle una lógica y orientar la comprensión de quienes son partícipes de ello. En la Figura 4 es posible apreciar las fases y características asociadas al proceso de evaluación.

Figura 4. Fases características de un proceso de evaluación



Fuente: Mateo (2000, p. 37).

En relación con este aspecto de la evaluación, distintos autores se han referido a las fases implicadas en el proceso. En las propuestas revisadas en general existe cierto nivel de coincidencia, pues se reconocen variaciones asociadas, por ejemplo, a la cantidad de fases que han sido reconocidas o en los énfasis puestos en cada caso. Es así como en los planteamientos de Nirenberg y otros (2000, p. 48-49) se identifican tres etapas, no obstante, en cada una de ellas es posible distinguir subfases, tal como se aprecia en la Tabla 11.

Tabla 11. Fases del proceso de evaluación

Fase 1. Programación de la evaluación
▪ Definición del sujeto-objeto de evaluación. ▪ Establecimiento de la finalidad. ▪ Identificación de las audiencias. ▪ Determinación del nivel de análisis. ▪ Clasificación de las dimensiones de análisis. ▪ Definición de las variables. ▪ Selección de los indicadores. ▪ Determinación de las técnicas e instrumentos para la recolección de información. ▪ Determinación de la secuencia de actividades. ▪ Identificación de responsables y actores participantes. ▪ Establecimiento de la duración, frecuencia y periodicidad. ▪ Estimación de los recursos necesarios (humanos y materiales). ▪ Presupuestación.
Fase 2. Ejecución de la evaluación
▪ Recogida de información mediante el desarrollo de las actividades y la aplicación de las técnicas e instrumentos. ▪ Sistematización, procesamiento y análisis de la información. ▪ Elaboración de informes (incluyendo conclusiones y recomendaciones). ▪ Devolución a los actores y diseminación de conclusiones.
Fase 3. Evaluación de la evaluación (Metaevaluación)
▪ Análisis de la utilidad de los hallazgos. ▪ Apreciación sobre la viabilidad del proceso evaluativo y del uso de sus resultados. ▪ Juicio acerca de la pertinencia metodológica y ética. ▪ Análisis de la confiabilidad de los procesos y hallazgos.

Fuente: Nirenberg et al. (2000).

Por su parte, Cabrera (2000), quién sigue la propuesta realizada por Mateo (2000), también se refiere a la evaluación como un proceso de carácter complejo y dinámico. Por lo mismo, plantea la existencia de cuatro fases en las que integran los objetivos que se pretenden alcanzar en cada una y las preguntas que se han de resolver. En la Tabla 12 se presentan las fases consideradas desde la perspectiva de Cabrera (2000).

Tabla 12. Fases del proceso de evaluación según Cabrera

Fase 1: Delimitar la finalidad y el alcance de la evaluación	
Objetivos	Aspectos que resolver o aclarar
1. Clarificar el origen y la necesidad de la evaluación.	- Necesidad de la evaluación. - Uso que se hará de los resultados. - Identificación de las audiencias. - Quiénes utilizarán los resultados. - Quién debe ser informado. - Identificación de las personas que han encargado la evaluación.
2. Valorar la viabilidad de la evaluación.	- Identificación de la metodología y de las técnicas evaluativas susceptibles de ser empleadas. - Calidad del programa en cuanto a poder ser evaluado. - Obstáculos que pueden producirse durante la evaluación. - Estimación de los recursos necesarios (materiales y humanos) para llevar a cabo la evaluación. - Delimitación del presupuesto.
3. Formar el equipo de evaluación.	- Partes interesadas que estarán integradas en el equipo de evaluación. - Credibilidad del equipo evaluador.
4. Determinar la finalidad y el objeto de evaluación.	- Propósito de la evaluación. - Definición del objeto de evaluación.
5. Decidir la naturaleza de la evaluación.	- Evaluación formativa o sumativa. - Evaluación cualitativa, cuantitativa o mixta. - Selección del modelo de evaluación. - Diseño de la evaluación.
Fase 2: Planificación de la evaluación	
Objetivos	Aspectos que resolver o aclarar
1. Especificar los criterios de evaluación y las cuestiones específicas a las que la evaluación debe responder.	- Selección de las preguntas que debe responder la evaluación. - Selección de las personas que participarán en la elaboración de las preguntas de evaluación. - Selección de los criterios y referentes que se utilizarán para responder a las preguntas de la evaluación. - Decisiones potenciales.
2. Planificar la recogida de información.	- Identificación de la información necesaria. - Elección del diseño de la evaluación. - Elección de los procedimientos que se usarán y la persona que los aplicará. - Identificación de las fuentes de información. - Identificar los potenciales sesgos que puedan producirse durante la recogida de información. - Temporalización de las tareas evaluativas.

Fase 3: Tratamiento de la información	
Objetivos	Aspectos que resolver o aclarar
1. Seleccionar o en su caso elaborar los instrumentos de recogida de datos.	- Selección de los instrumentos necesarios. - Elaboración de los instrumentos necesarios. - Selección de la muestra. - Fiabilidad y validez de los instrumentos. - Aplicación de los instrumentos.
2. Analizar la información cuantitativa y cualitativa.	- Identificación de las formas de almacenamiento de la información. - Identificar los criterios que guiarán los análisis. - Identificación de las técnicas estadísticas. - Análisis de la información cualitativa.
3. Interpretar la información.	- Identificación de los patrones con los que se compararán los resultados. - Identificación de los niveles que deben presentar los resultados para emitir un juicio positivo. - Formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación).
Fase 4: Elaboración del informe y difusión de los resultados	
Objetivos	Aspectos que resolver o aclarar
1. Devolver y contrastar la información.	- Identificar las personas con las que se negociarán las interpretaciones. - Contrastación de las interpretaciones.
2. Elaborar el informe.	- Contenido del (de los) informes(s). - Información a las audiencias.
3. Difundir los resultados.	- Exposición/divulgación de los resultados. - Publicación del informe. - Toma de decisiones. - Seguimiento.
Fase 5: Metaevaluación. Evaluar la calidad de la evaluación efectuada	
Objetivos	Aspectos que resolver o aclarar
1. La utilidad de la evaluación; es decir, evaluar si se satisfacen las necesidades prácticas de información de las audiencias.	- Identificación de la audiencia o de los interesados. - La confianza/credibilidad del evaluador. - La selección y alcance de la información. - La interpretación valorativa e identificación de valores. - La claridad, difusión y oportunidad del informe. - La trascendencia e impacto de la evaluación.
2. La factibilidad o viabilidad de la evaluación, es decir, analizar si la evaluación realizada ha sido realista, prudente, diplomática y económica.	- Los procedimientos prácticos. - La viabilidad política. - La relación coste/producto ajustado o eficacia de costos.
3. La legitimidad y ética de la evaluación, es decir, asegurar que la evaluación se ha ejecutado de forma legal, con la ética y el respeto necesario, por el bienestar de los participantes en la evaluación, así como de los afectados por los resultados.	- La obligación formal. - El conflicto de intereses. - La exposición total y franca. - El derecho a la información pública. - Los derechos del sujeto. - Las interacciones entre personas. - Revelación de los resultados y equilibrio del informe. - La responsabilidad fiscal y económica.

4. La precisión o rigurosidad de la evaluación, es decir, que la evaluación ha proporcionado información adecuada sobre las características del objeto de estudio para determinar su mérito o valor.	-	La identificación del objeto.
	-	El análisis del contexto.
	-	Los propósitos y procedimientos descritos.
	-	Las fuentes de información confiables.
	-	Las mediciones válidas.
	-	Las mediciones fiables.
	-	El control sistemático de los datos.
	-	El análisis de la información cuantitativa.
	-	El análisis de la información cualitativa.
	-	Las conclusiones fundamentales.
	-	El informe objetivo.
	-	Metaevaluación.

Fuente: Cabrera (2000) y Lukas y Santiago (2009).

En relación con estas fases, es preciso mencionar algunos aspectos. Al respecto, Cabrera (2000), señala que la evaluación, desde una perspectiva tradicional, se ha centrado primordialmente en la tercera fase. No obstante, actualmente la atención está puesta en la evaluación como un proceso, por lo mismo, es que esta tercera fase requiere, necesariamente, de las dos anteriores. Todo esto, a su vez, debe entenderse como una secuencia flexible, donde distintas fases interactúan y van generando un proceso eminentemente emergente donde se busca propiciar la participación de los distintos actores involucrados en el proceso.

2.2.3 La evaluación educativa y su relación con otras disciplinas

En los párrafos previos se han revisado distintos aspectos y componentes que permiten configurar una definición en torno al concepto de evaluación en el marco de la educación. No obstante, no se ha hecho referencia al valor polisémico que puede llegar a asumir este concepto, situación que cobra una gran relevancia a propósito de los límites interpretativos bajo los que abordaremos este término. Así, uno de los conceptos que frecuentemente se relaciona con la evaluación —en algunos casos casi como sinónimo— es el de medición. En relación con ello, en múltiples espacios del contexto educativo se tiende a otorgarle un sentido de equivalencia a la evaluación con la medición, sin embargo, este último concepto refiere a la acción de asignar números a ciertos objetos o hechos empíricos de acuerdo con una serie de reglas. Así, Lord y Novick (1968) junto con Santisteban (1990) coinciden al señalar que la medición trata de un proceso de asignar valores numéricos a objetos y fenómenos que cumplen con una o varias propiedades especificadas. En la misma línea de estos autores, se suman las ideas de Nunnally y Bernstein (1995) quienes, además de aludir a la idea de asignar valores a determinadas características, también afirman que este

procedimiento permite representar cantidades de atributos o definir si ciertos objetos se logran ubicar dentro de una clasificación.

Así, la medición tiene como propósito de atribuir un valor numérico a determinados comportamientos o atributos, esto significa que se alcanza solo un nivel descriptivo y comparativo sin llegar a una interpretación. De este modo, una de las grandes diferencias de la medición con la evaluación se relaciona con que esta última considera la toma de decisiones sin la necesidad de comparar ni medir a los individuos. A propósito de esta distinción, es posible encontrarse con variadas situaciones: a) utilización de la medida sin ánimo de evaluar, b) evaluar sin necesidad de la medida (en este caso la evaluación se focaliza en procesos de recogida de información de carácter cualitativo, mediante la que es posible emitir juicios y tomar decisiones), c) utilización de la medición como parte de la evaluación (la medición adquiere un valor instrumental, permitiendo obtener información métricamente bien construida) (Lukas & Santiago, 2009).

En conexión con lo anterior, es preciso mencionar que el último aspecto señalado en el párrafo anterior es el que ha llevado a ciertas confusiones, pese a que las diferencias entre ambos conceptos son relativamente claras. Así, el resultado de la medición es un número, mientras que el resultado de la evaluación es un juicio de valor; la medición es parte de la evaluación que es un proceso mucho más amplio; la medición se posiciona como instrumento de la evaluación; la medición tiene un carácter más objetivo, mientras que la evaluación requiere juicios de valor; la medición tiene un carácter pretérito, mientras que la evaluación además de poseer un carácter pretérito también tiene un carácter prospectivo (Lukas & Santiago, 2009).

A las diferencias expuestas, se suman las que refieren a *assesment* y evaluación. Respecto a estos, Mateo (1986) afirma que, si bien literalmente son sinónimos, estos no pueden ser usados de manera equivalente desde una perspectiva especializada, ya que implican objetos diferentes y no son semánticamente idénticos. Así, el *assesment* refiere a una medida, valoración o tasación en torno a una conducta humana y se aplica particularmente a estudiantes, profesores u otros, mediante el uso de procedimientos como tests, exámenes o actividades de clasificación bajo algún tipo de criterio. Algunos aspectos que caracterizan al *assesment* son: se reserva su aplicación a sujetos considerados individualmente, su implementación debe llevarse a cabo por medio de procesos formales (tests, exámenes, etc.)

e informales (observación, entrevista, etc.), sus efectos se traducen en algún tipo de expresión calificativa con el fin de posicionar al sujeto dentro de un grupo (Choppin, 1990).

A lo mencionado, se suman otras ideas, a través de las que se define el *assessment* como los procedimientos y procesos utilizados para recoger medidas sobre la conducta. Esto se diferencia del concepto de evaluación, pues este implica la comparación de los datos obtenidos con otras variables, lo que permite la emisión de un juicio valorativo en torno al fenómeno estudiado. Así, el concepto de evaluación en el mundo anglosajón tiende a asociarse a los procesos orientados a valorar el éxito o efectividad de programas, currículum, situaciones organizativas o políticas, vale decir, cuando se refiere a entidades más abstractas. Pese a que se ha intentado establecer diferencias y límites entre los conceptos, no existe acuerdo en relación con ello, esto se aprecia de manera más sintética en la Tabla 13.

Tabla 13. Propuestas para entender evaluación y *assessment*

	Fernández-Ballesteros (1985)	Mateo (1986)	Silva (1989)	Massons (1997)
<i>Assesment</i>	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Diagnóstico o análisis
Evaluación	Valoración	Investigación evaluativa	Evaluación	Evaluación

Fuente: adaptado de Lukas y Santiago (2009).

2.3 La evaluación del profesorado universitario y de la docencia

El estudio en torno a la evaluación de la docencia comienza a aparecer a finales del siglo XIX, específicamente con los trabajos de Kraatz en el año 1889. En particular, este primer acercamiento tiene relación con la opinión del alumnado respecto de una serie de atributos dados, los que refieren a una serie de elementos que compondrán, lo que el autor delimita a partir del concepto de efectividad del profesorado (Molero y Ruiz, 2005). Si bien este fue un primer paso, no es hasta la década de los veinte cuando se da inicio al estudio en torno a la calidad de la docencia en las instituciones de educación superior, siendo, por ejemplo, introducidos una serie de programas de evaluación por parte de los estudiantes en las universidades de Harvard, Washington, Purdue y Texas.

Distintos estudios, a lo largo de la historia, han abordado el tema de la evaluación del profesorado en la universidad. Así, por ejemplo, Cook (1989) y Marsh (1987) señalan que la

primera escala publicada para valorar la efectividad docente fue en el año 1927, correspondiendo esta a la *Purdue Rate Scale of Instruction* de Remmers. No obstante, existen otros investigadores que no están de acuerdo con esta afirmación, señalando que la primera escala destinada a evaluar la efectividad docente corresponde a la propuesta de Eliot en 1915. En relación con estos trabajos, Remmers (1949), junto a otros, logra publicar un estudio en el que da cuenta de un análisis factorial de los instrumentos existentes para evaluar al profesorado, precisa en su estudio que los rasgos de mayor relevancia en estos insumos se vinculan con aspectos como la empatía y la madurez profesional (Creager, 1950; Smalzried y Remmers, 1943).

Estos instrumentos de medida a los que se ha hecho alusión, y que forman parte de los inicios de la historia de la evaluación del profesorado, además de coincidir en los aspectos a los que se les otorgaba mayor relevancia, también tenían como punto de encuentro los fines con que eran utilizados. En específico, su uso tenía propósitos casi exclusivamente administrativos, es decir, buscaban obtener información respecto de los docentes a fin de implementar acciones orientadas a la promoción, traslado, juicio de méritos, aumento de salario, entre otros. Esta situación significó que para los años 80' estos pasaran a denominarse cuestionarios de mérito, lo que los llevó a transformarse en una medida de eficacia docente (Molero & Ruiz, 2005).

Así las cosas, estos instrumentos comenzaron a ser usados por distintas instituciones universitarias, las que dieron un empleo tanto de carácter formativo, orientado al desarrollo y fortalecimiento de la docencia; como también sumativo, cuyo foco estaba puesto en la economía y la toma de decisiones de los contratantes. Respecto de esto último, la atención se pone en los méritos y con ello se realizan ajustes presupuestarios según sea el caso. Así también, se genera un aumento de los aspectos legales de la evaluación, transformándose en cuestionarios que posibilitan la recogida objetiva de datos de desempeño docente. Con esto, el control y evaluación del profesorado se convierten en dimensiones de alta relevancia en lo que refiere a la administración educativa, favoreciendo la burocratización, el estudio de la efectividad docente y propiciando la configuración de estándares para el profesorado.

En relación con este tema, de acuerdo con lo expuesto por Molero y Ruiz (2005) un gran número de investigaciones han sido desarrolladas. Así, por ejemplo, en Estados Unidos citan los trabajos de Borrich y Madden (1977), Feldman (1978), Good y Brophy (1986), Good y

Mulryam (1990), Marsh (1984, 1987), Marsh y Roche (1993), Obiekwe (1999), Peart y Cambell (1999), Russell y Gadberry (2000), Wilson (1999), entre otros. En Asia, Kember y Wong (2000), Marsh y otros (1997), Pratt y otros (1999), Ting (2000). En el contexto europeo se destaca la aplicación de encuestas generadas en otros países, como es el caso de España y Bélgica, naciones que emplean los trabajos de Neve y Jansen (1982) y Marsh y otros (1985). En el contexto europeo se destaca la aplicación de encuestas generadas en otros países, como es el caso de España y Bélgica, naciones que emplean los trabajos de Neve y Jansen (1982) y Marsh y otros (1985).

En el caso español, las primeras experiencias de evaluación del profesorado surgen en los años ochenta, mediante la aplicación de encuestas al alumnado. Con el paso del tiempo, la mayor parte de las universidades españolas integró procesos de evaluación del profesorado, focalizándose, casi exclusivamente, en los cuestionarios de opinión aplicados a los estudiantes como estrategia de recogida de información. Esta situación responde, primordialmente, a que los modelos de evaluación instaurados en las universidades se encuentran más cerca del modelo por objetivos y, por tanto, existe una tendencia al uso de instrumentos de carácter más cuantitativo para recabar información acerca de la percepción del estudiantado en torno al dominio que tiene el profesor respecto de una materia o área de conocimiento, la interacción y forma de organizar la clase, la integración de estrategias de enseñanza adecuadas y la aplicación de procesos de evaluación consistentes con el trabajo desarrollado en el aula (Gómez & Valdés, 2019). El predominio de este mecanismo de recogida de información responde, según Molero y Ruiz (2005) a diversos aspectos:

- Permite que el alumnado opine sobre sus docentes, generando, por lo tanto, beneficios políticos para la institución universitaria.
- Los estudiantes son considerados, por su naturaleza, como los observadores más extensos de la docencia, pues se encuentran en una posición única para valorar la calidad de un curso, así como también la dedicación y preparación del profesorado.
- La fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es frecuentemente elevada. Esta situación depende, entre otros factores, del número de encuestados.

Así, los primeros trabajos que destacan estos autores en el ámbito de las universidades españolas son: Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982) Jiménez (1985), Marsh, Tourón y

Wheeler (1985), Tejedor (1985, 1986), Escudero (1986), Jornet et al (1987), Mateo (1987), Rodríguez Espinar (1987), Tejedor, Jato y Mínguez (1988), Escudero (1989), Miguel de (1989), García Ramos (1989). Ya por los años noventa, aparecen nuevos trabajos en esta línea de investigación, entre otros, destacan: Abalde y otros (1995), Cajide (1994), Cajide, Doval y Porto (1996), García Ramos (1997), García-Valcarcel (1992), González Such y otros (1995), Jornet y otros (1996), Tejedor y otros (1995), Tejedor y García-Valcarcel (1996), Tejedor (1990, 1991, 1994), García Ramos (1999). De los 2000 en adelante, han ido apareciendo una serie de nuevos trabajos, los que vienen a nutrir los avances ya presentes en la investigación en esta materia. Algunos de los que destacan en el último periodo son: Apodaca y Grad (2002), Escudero (2002), Mateo (2000), Molero (2003), Molero y Ruiz (2003), Muñoz, Rios y Abalde (2002, 2003), Rodríguez Gómez (2000), Tejedor (2003), Tierno y Jiménez (2003), todas estas obras citadas en Molero y Ruiz (2005).

Todos estos trabajos, a los que se ha hecho alusión, tienen por objetivo institucionalizar el proceso de evaluación de la docencia en las universidades. Esto ha significado, por tanto, instaurar una cultura evaluativa que permita generar mecanismos orientados a reforzar la acción docente. Este último punto goza de variadas interpretaciones, por cuanto el fortalecimiento de la actuación docente puede ser comprendido desde perspectivas diferentes. En este contexto, entonces, es que la evaluación de la docencia en la universidad asumirá distintos significados, lo que dependerá directamente desde donde se posicione la institución o el grado formativo en el que se está implementando este proceso. Así, en ciertos contextos formativos ejecutarán sistemas amparados exclusivamente en la gestión y administración, mientras que, en otros, la propuesta versará hacia la formación de los equipos de profesores.

2.3.1 El desempeño del profesorado universitario: revisión y propuestas iniciales

En los últimos años, las instituciones universitarias que han sido identificadas como exitosas corresponden a aquellas que han iniciado un proceso de incorporación de una serie de estrategias que les ha permitido actuar y responder satisfactoriamente a los requerimientos que han surgido en el marco de procesos formativos. En este contexto, la docencia se ha transformado en un área que ha tenido que reconfigurarse de acuerdo con las nuevas exigencias de un mundo altamente globalizado. De acuerdo con esto, el quehacer del

profesorado universitario ha ido mutando, lo que se ha traducido, entonces, en la integración de una serie de acciones orientadas a la formación y actualización de los equipos académicos que se encuentran participando activamente en la formación de los futuros profesionales. Esto implica, de acuerdo con los datos presentes en el informe 2007 de Educación Superior en Iberoamérica, un gran desafío para las casas de estudio universitario, pues con las nuevas exigencias se establece como acción absolutamente necesaria el orientar cambios que posibiliten el incremento en la eficacia y eficiencia de los procesos docentes. Esto, por tanto, supone una reconfiguración del quehacer docente, lo que posibilite definir con plena claridad el sentido y rol que ocupa el profesorado en el contexto universitario, permitiendo generar, de manera predeterminada, procesos, mecanismos e instrumentos adecuados para verificar que las labores asociadas se cumplen de manera orgánica (Donoso, 2001). Así, por tanto, será posible generar indicadores que permitan contar con un registro del itinerario formativo y de desempeño de los docentes. De esta forma, se plantea una mirada de proceso cuyo foco esté puesto en la aplicación de innovaciones y mejora de las prácticas pedagógicas a través de instancias de comprensión, análisis, síntesis, elaboración y reflexión del propio hacer en la sala de clases.

Así, el desempeño del docente universitario corresponde a una ocupación social que hace uso del conocimiento abstracto y de la experiencia que se ha logrado recabar a partir del propio ejercicio profesional. Esto supone, por lo tanto, poner en juego contextos sociales variados, vale decir, con distintos participantes y requerimientos. Con esto, entonces, la base de conocimientos asociada a la tarea del profesorado implica vincular contextos socioculturales heterogéneos como también conocimientos, sin perder de vista que el objetivo último de esto es generar aprendizajes en los estudiantes (Solar & Sánchez, 2007). Así, la función del profesor en el contexto universitario corresponde a un conjunto de actividades resultantes a propósito de poseer una especialización que se ejecuta a razón de los requerimientos de una población. Esto lleva a reconocer que la imagen del profesorado no tiene un carácter monolítico, pues son variadas las maneras que existen para responder a las necesidades de entregar formación.

Con todo, se hace posible afirmar que el desempeño del profesorado estará supeditado a las exigencias de cada campo profesional o disciplina. Esto significa que cada campo del saber asume una forma distinta de representación de sus contenidos, procedimientos y formas de trabajo. Por lo mismo, se hacen necesarias actualizaciones y adaptaciones con fines

formativos, todo ello de acuerdo con las demandas que provienen del campo académico, profesional, social u otros. De esta manera, es de vital importancia para quienes se dedican al ejercicio docente contar con una serie de conocimientos con respecto a la disciplina que enseñan, a los atributos de sus estudiantes y a los procedimientos vinculados con el cómo abordar la enseñanza de una materia (Solar & Sánchez, 2007).

Así, son variadas las áreas en las que se focaliza el desempeño docente, entre estas se encuentran: enseñanza-aprendizaje, gestión docente, desarrollo docente, investigación y aprendizaje continuo. En las siguientes tablas, se precisan atributos, definiciones y elementos que caracterizan a cada una de estas.

Tabla 14. Descripción áreas de desempeño docente. Área de enseñanza-aprendizaje

Área	Enseñanza-Aprendizaje
Definición	Involucra diversas variables relacionadas con la función docente, etapas y características del proceso interactivo, estilo docente, contextos socioculturales, ambientes de aprendizaje, compromiso ético de la función docente y responsabilidad social.
Función docente	Conjunto de acciones, interacciones, tareas en las que participa, no solo al interior de la sala de clases, sino que también en interacción con otros profesores, empleadores, egresados y agentes comunitarios. Esta función se concentra en la fuerte vinculación con los contextos sociocultural, institucional y del aula, pues estos generan los insumos para las funciones de planificación, diseño, ejecución y evaluación.
Etapas previa a la docencia	Elaboración del diseño y planificación como proyecto formativo, cautelando coherencia entre el programa de asignatura y proyecto de carrera o grado, la relación entre teoría y práctica, la estructura y componentes curriculares del programa, condiciones ambientales y perfil de ingreso de los estudiantes.
Etapas interactiva	Implica conocimiento de las actividades de aprendizaje y la motivación emocional que estas generan. Los procesos de comprensión juegan un rol fundamental, siendo necesaria la incorporación de procedimientos que contribuyan a la comprensión y propicien la generación de aprendizajes significativos. La metodología debe responder a las características de la disciplina que se aborda, buscando integrar e implicar a los estudiantes en las experiencias de aprendizajes que se proponen.
Etapas postactiva	Integración de mecanismos de revisión del proceso formativo, incorporando situaciones de evaluación que permitan verificar los logros alcanzados, reflexionar sobre ello, así como también modificar aquello que no se ha logrado.
Responsabilidades docentes	- Dominar la estructura de la especialidad que debe desarrollar. - Conocer los procesos implicados en cómo aprenden sus estudiantes, cómo se apropian y asimilan el conocimiento. - Realizar una reflexión crítica de sus prácticas docentes diarias.

Fuente: adaptado de Lavados (2007).

Por su parte, en el área de gestión docente se especifican parte de los elementos que comprenden este ámbito, precisando también la forma en que se comprende la labor del profesorado en lo que se refiere a tareas de gestión asociadas al ejercicio de su labor al interior de un programa de grado.

Tabla 15. Descripción áreas de desempeño docente. Área de gestión docente

Área	Gestión Docente
Definición	Considera la integración del conocimiento, contribución y compromiso del docente con el proyecto educativo definido por la institución universitaria, así como también por el programa de grado al que se pertenece.
Función docente	Corresponde a tareas asociadas a los procesos de planificación y reflexión. Respecto de esto es preciso considerar espacios de cuestionamiento permanente en torno a qué, cómo y para qué enseñar. Esto en el marco de generar espacios de análisis de la labor docente que permitan movilizar hacia mejores actuaciones del profesorado.
Actividades de planificación	Esta etapa se asume como un espacio de reflexión orientado a la toma de decisiones acerca de principios, estrategias y acciones a implementar en el espacio de la sala de clases. De este modo, en esta etapa se prepara el marco de actuación y las iniciativas necesarias para efectos de favorecer la formación de los estudiantes que integran un curso.
Actividades de participación	Instancia orientada a favorecer la generación de recursos y materiales de apoyo con el objetivo de proveer ayuda a los estudiantes para que estos alcancen el conocimiento especializado de la disciplina en la que se están formando. Así también, destaca la participación en instancias de autoevaluación y acreditación de programas de grado.
Actividades de gestión	Integración de espacios que contribuyen a la generación de una cultura evaluativa al interior de la institución a la que se pertenece y, en particular, al programa de grado en el que se ejerce la docencia. Las tareas asociadas a gestión suponen el análisis de indicadores a fin de que permitan la toma de decisiones en términos de rediseños curriculares y de competencias, tomando en cuenta las demandas sociales, académicas y de ejercicio laboral.

Fuente: adaptado de Lavados (2007).

En tanto, un tercer ámbito en el que debe desempeñarse el docente en el contexto universitario corresponde a lo referido a desarrollo docente y aprendizaje continuo. En particular, en la matriz que se presenta, se define de manera genérica lo que se espera del docente universitario, en el marco de su desarrollo y formación continua, que forma parte de un programa de grado.

Tabla 16. Descripción áreas de desempeño docente. Área de desarrollo docente y aprendizaje continuo

Área	Desarrollo Docente y Aprendizaje Continuo
Definición	Integra procesos de innovación docente, mejoras en la práctica pedagógica, uso de nuevos métodos de enseñanza, incorporación a redes de trabajo, vinculación con actores externos y el perfeccionamiento orientado a la mejora de las competencias pedagógicas.
Función docente	La promoción de políticas más progresistas y que se orienten hacia una educación de calidad implica, por lo tanto, reconocer el valor de la profesión docente e integrar acciones de capacitación de manera permanente. Esto junto a la generación de reformas que penetren en las prácticas pedagógicas, como también en los contenidos, procesos y resultados formativos.

Fuente: adaptado de Lavados (2007).

Con todo lo anterior, es preciso señalar que el desempeño docente, en el marco de la universidad, se configura como una integración de conocimientos que consideran la síntesis del saber y los modos de actuar, la interacción y el trabajo compartido entre docentes y estudiantes. Por esto, la actuación docente se transforma en una tarea en la que el profesorado debe analizar las características personales y cómo estas pueden repercutir en el proceso de enseñanza, particularmente en las decisiones referidas a la práctica pedagógica implementada. Pues esto influye en las acciones que se ejecutan para efectos de perfeccionar de manera permanente la calidad de los procesos formativos que se entregan (Solar & Sánchez, 2007).

2.3.2 La evaluación del profesorado universitario: conceptos clave

La evaluación del profesorado universitario es una tarea en la que inciden diversas variables, involucrándose aspectos técnicos, académicos y políticos. Además, requiere de la participación de varios agentes a fin de posibilitar el desarrollo de una evaluación integral, vale decir, que sea posible valorar las distintas tareas y funciones que el profesorado universitario desempeña, logrando diferenciar por área de especialidad, metodologías o competencias que se buscan desarrollar (Escudero, 2019). De este modo, la evaluación del profesorado universitario requiere tener una definición clara de lo que se espera de un docente, empleando para ello múltiples fuentes de información que se complementen y posibiliten configurar un referente para valorar la calidad de la docencia. Actualmente, según la información publicada en investigaciones en torno al tema, este proceso tiende a ser

valorado, primordialmente, a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes, los que ocasionalmente son acompañados por otros instrumentos (Asún & Zúñiga, 2017).

A través de estos cuestionarios se busca evaluar la calidad docente, usando conceptos como “buen docente”, “docente competente”, “docente excelente” y “docente efectivo”. De acuerdo con los datos emergentes de las investigaciones, de estas nociones pueden reconocerse dos vertientes, la primera corresponde a aquella que presta mayor atención al docente y su conducta, refiriéndose al profesor universitario como un individuo que posee una serie de habilidades dentro del aula. La segunda presta mayor atención a la conducta de los estudiantes, vale decir, el foco de atención está en los resultados académicos que alcanza el alumnado entendiendo de esta manera que ese logro está directamente relacionado con la calidad del docente de una determinada asignatura (Asún & Zúñiga, 2017).

Estos instrumentos de recolección de información acerca de la buena docencia permiten valorar el desempeño de los docentes, desde la perspectiva de los estudiantes, de acuerdo con el perfil de buen docente que haya definido la universidad. Estos datos se transforman en una oportunidad para detectar los puntos fuertes y débiles de la enseñanza impartida y, a su vez, posibilitan el reconocimiento de rutas de perfeccionamiento en la labor docente (Ochoa y Moya, 2019). En la literatura existe acuerdo con la existencia de un doble propósito de la evaluación del profesorado: (a) proceso de control interno de responsabilidades, tareas y presupuestos, y (b) instrumento de formación de intelectuales y profesionales de acuerdo con un proyecto de universidad (Casillas Martín et al., 2015).

No obstante, es preciso mencionar que los cuestionarios, como instrumento de uso frecuente para valorar el desempeño del profesorado, tienden a tener un carácter sumativo en términos de su aplicación. En este sentido, el objetivo con el que se implementan no responde, necesariamente, a la recolección de datos que sean de utilidad para organizar las nuevas versiones de los cursos, sino que la información recogida se emplea en procesos de toma de decisiones en el marco de la gestión administrativa de la universidad (Román, 2020). Esto cobra relevancia, por cuanto los resultados obtenidos mediante estos mecanismos de recolección de información proveen datos útiles y necesarios para efectos de integrar acciones orientadas a la mejora de la calidad de los procesos formativos que se entregan. De esta manera, entonces, las instituciones universitarias logran responder a los requerimientos de un contexto social globalizado (Benavides & Vences, 2019).

En concordancia con lo anterior, la evaluación docente debería ser una representación equitativa y precisa del desempeño que tienen los profesores, transformándose en una vía que permita la mejora de la educación que se entrega a nivel universitario, logrando, por tanto, el fortalecimiento de la docencia y la enseñanza. No obstante, existe una pluralidad de concepciones asociadas a la evaluación del quehacer del profesorado, pues cada docente tiene sus propias formas de enseñanza, las que se vinculan con las experiencias previas, la disciplina u otras. Así, este proceso se implementa para conocer, valorar, aprender, justificar decisiones y para cumplir con objetivos de carácter inmediato. Dado esto, el concepto de evaluación variará dependiendo de cada institución universitaria, sin embargo, existen aspectos que se comparten como la idea de determinar méritos, emisión de juicios, existencia de criterios o parámetros de referencia en torno a la calidad docente, procurando que para el cumplimiento de estos procedimientos se emplee información empírica (Gómez & Valdés, 2019).

Con todo, el ejercicio docente es una actividad compleja, pues se trata de un proceso que involucra múltiples factores y actores para su ejecución efectiva. Por lo mismo, a raíz de las exigencias heredadas del mundo económico, la evaluación de los procesos formativos que se implementan al interior de las universidades se está convirtiendo en una práctica recurrente para valorar el aporte de estas instituciones en la preparación de futuros profesionales. Así, la educación superior intenta responder a los retos que ha generado la llegada de una cultura de la acreditación y gerencialismo (Turull & Buxarrais, 2018). Es bajo este escenario que la evaluación de la docencia ha ido cobrando un mayor nivel de relevancia, transformándose en ámbito de discusión y crítica por parte de especialistas e investigadores.

En relación con lo anterior, es preciso mencionar que a la hora de valorar la docencia el concepto de calidad es el que se posiciona al centro de la discusión. La justificación de esto es que dicho término logra albergar a otros que son relevantes en el complejo entramado de actividades que refieren al quehacer del profesorado universitario, tales como la docencia, investigación y gestión. Además, es preciso mencionar que el fenómeno de la calidad en el marco de la enseñanza universitaria es un concepto de carácter relativo y multidimensional, por lo mismo, su análisis debe ejecutarse en contextos particulares, poniendo especial atención a los objetivos y agentes que participan de los procesos (Rodríguez, 2013). Así, y considerando las especificidades propias de cada campo del conocimiento que forma parte del espacio universitario, es que se hace necesario definir aquellos elementos que se posicionarán como centrales en los sistemas de evaluación de la docencia en la universidad

Los aspectos que se posicionan como referente para la implementación del proceso de evaluación de la docencia universitaria corresponden al resultado de un diálogo entre los requerimientos externos a la universidad y las políticas internas que han sido definidas para valorar el quehacer del profesorado. No obstante, las investigaciones dan cuenta de que los componentes clave de la evaluación docente se encuentran estrechamente vinculados con las evaluaciones externas y de acreditación institucional. De este modo, los procesos que se ejecutan en este ámbito se tienden a vincular con acciones de control y compensación salarial. Con esto, se pretende que los sistemas de evaluación docente funcionen de acuerdo con las exigencias de los organismos de acreditación y, así, logren posicionarse como unidades reguladoras y aseguradoras de la calidad de los organismos universitarios.

Vinculado con lo expuesto, Tejedor (2009) señala que las prácticas evaluativas se basan en la aplicación del ciclo de mejora continua como instrumento estratégico para la gestión de la calidad. Esto implica, por tanto, la implementación de un proceso que considere planificación, acción, comprobación y revisión, integrando adaptaciones en función del contexto académico y social de la universidad. De esta manera, se hace frente a una tarea de carácter complejo, no obstante, y de acuerdo con un análisis de experiencias realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), aún persiste una visión reduccionista de la evaluación del quehacer del profesorado, pues no se incluyen a participantes clave en la generación y génesis del sistema que, en alguna medida, debiese ayudar a generar trazos de mejora en la formación de los futuros profesionales.

Con lo anterior, es preciso mencionar, entonces, que para efectos de analizar la docencia es requerimiento reconocer tres vías de aproximación al conocimiento de la enseñanza (Zabalza, 2007):

a. Aproximación empírica y artesanal.

La enseñanza se conoce sobre la base del propio trabajo docente, vale decir, a partir del contacto con la realidad y la experiencia diaria en clases. Se trata, entonces, de un conocimiento personal basado en la experiencia directa y en los comentarios de colegas, configurándose un corpus de conocimiento que logra configurarse como una base para las formas de actuación que se emplean en el ejercicio de la docencia. No obstante, es preciso señalar que el conocimiento desde esta aproximación se

configura como algo de carácter asistemático que con frecuencia se basa en las intuiciones o en las experiencias pasadas como estudiantes.

b. Aproximación profesional.

Corresponde a una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada que requiere de una preparación específica para llevarla a cabo y recursos metodológicos para analizar e interpretar la información datos. Esta segunda forma de aproximación requiere de conocimientos que han sido obtenidos a través de datos y fuentes seleccionadas, transformándose en una competencia básica para quienes se desempeñan en la docencia, cuyo fin último es lograr la mejora en los procesos de enseñanza.

c. Aproximación técnica especializada.

Esta modalidad es propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirviendo como dispositivo para identificar y describir de forma sofisticada y a través de procesos y medios los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y el aprendizaje. Esta aproximación, entonces, se encuentra orientada al control, a la investigación e incluso a la mejora de los procesos, propiciando la configuración de un conocimiento profesional acerca de la docencia. Así se trata de construir sobre la práctica analizada, generando teorías y estas últimas hacen posible un tipo de práctica más fundamentada.

2.3.3 Modelos y propuestas de evaluación del profesorado en el contexto universitario

La evaluación del profesorado a nivel universitario, tal como ya se ha señalado, es un constructo de carácter complejo, pues en este interactúan distintas variables, propósitos y requerimientos contextuales. Esto implica, por tanto, el reconocimiento de variadas formas de conceptualizar y entender la tarea asociada a la valoración de la actividad docente. De esta forma, se reconoce, entonces, que la manera en que se comprenda este proceso dependerá de los lineamientos que institucionalmente establezca la unidad formativa. Esto se traduce, por ende, en que la universidad debe definir con claridad los propósitos asociados a la implementación de sistemas o políticas de evaluación en torno al quehacer del profesorado. Así, y como consecuencia de los distintos proyectos formativos, es que las finalidades que se

desean alcanzar en el marco del proceso de evaluación del quehacer del profesorado serán diferentes, dependiendo de los planes de trabajo y metas que cada institución universitaria tenga establecidos.

De manera general, los modelos asociados a valorar el desempeño docente consideran cinco áreas generales, a saber: planificación de las actividades docentes, ejecución de las actividades docentes, evaluación de los aprendizajes, evaluación de la práctica pedagógica y compromiso con el proyecto educativo institucional. No obstante, estos ámbitos tienen un carácter general, pues cada uno de ellos se configurará de acuerdo con los lineamientos que sean definidos por la universidad. Así también, existirán componentes políticos, normativos y contextuales que definirán las especificidades de cada uno, esto es, la descripción de los elementos dependerá de los fundamentos que se hayan establecido en la base del sistema de evaluación de la docencia de cada organización universitaria.

Con todo, es posible afirmar que existen variados factores que integran el proceso de valoración de la docencia universitaria. Esto se traduce, por tanto, en el reconocimiento de distintas formas de comprender el quehacer del profesorado universitario y en la discusión recurrente entre las propuestas investigativas que se han dedicado a estudiar la temática. Producto de ello, es que se hace posible encontrar, a través de la revisión de la literatura, distintos modelos o propuestas para llevar a la práctica la evaluación de la docencia en la universidad. De este modo, Gómez y Valdés (2019) aluden, precisamente, a tres grupos de modelos que orientan la ejecución de esta tarea:

1. Modelos que utilizan los objetivos como criterio fundamental de evaluación o también denominado modelo orientado a objetivos.

En esta agrupación se considera que el proceso de evaluación se debe iniciar a partir de metas establecidas, es decir, ha de existir una comparación entre los objetivos definidos y los resultados que se han alcanzado. De esta forma, este primer grupo tiene una orientación de carácter cuantitativo, centrándose particularmente en la evaluación de los logros, por tanto, se parte de la premisa de que la eficacia se logra en función del logro de objetivos.

2. Modelos orientados a la evaluación centrada en las decisiones o modelo orientado a la toma de decisiones.

En este segundo grupo se presta vital atención a los datos obtenidos, poniendo estos al servicio de la toma de decisiones. Por lo tanto, en este tipo de modelos, la evaluación continua y sistemática cobra relevancia, dado que los datos que se obtienen desde estas instancias se usan para planificar y llevar a cabo propuestas. Así, la evaluación se entiende como un medio que posibilita la retroalimentación del proceso educativo y no como un instrumento de medida al final de un proceso.

3. Modelos naturalistas.

Este grupo se basa en procesos de negociación y comprensión, reconociendo un importante papel en la figura de la audiencia y la relación que se genera entre los participantes y el evaluador. El énfasis, por lo tanto, está puesto en la descripción cualitativa de un fenómeno, teniendo como principal objetivo la descripción e interpretación, más no la valoración y predicción. De este modo, entonces, estos modelos buscan clarificar e identificar aspectos que permitan alcanzar los resultados que se desean.

A partir de esta pluralidad de formas de entender el proceso de evaluación de la docencia, es posible reconocer variados propósitos, entre los que destacan: determinar el grado de congruencia que existe entre realizaciones y objetivos establecidos, obtener información relevante para efectos de tomar decisiones o estimar el mérito de algo en relación con las características de lo que se evalúa. Con todo lo expuesto, se hace posible reconocer que cada uno de estos modelos logra privilegiar una determinada manera de entender la evaluación y, por ende, aplica diferentes criterios para efectos de valorar la información obtenida en el marco de este proceso. No obstante, la finalidad con que sea implementado un sistema de evaluación de la docencia dependerá directamente de las políticas que sean determinadas por la universidad. Por tanto, estos propósitos podrían moverse entre el evaluar para conocer, para valorar, para aprender, para dominar, para tomar decisiones, para controlar, para medir o para orientar cambios dirigidos a la mejora.

Sin embargo, es preciso detallar que, en términos generales y de acuerdo con las afirmaciones realizadas por Díaz-Barriga (1987), los modelos empleados para valorar el desempeño de los profesores tienden a utilizar el logro de objetivos como criterio, esto es, existe una tendencia en registrar la presencia o ausencia de determinadas conductas. Esto, de manera inicial, con el objetivo de ayudar a los profesores a mejorar las estrategias de enseñanza implementadas

(Stroebe, 2016, citado en Gómez & Valdés, 2019), no obstante, con el paso del tiempo y de acuerdo con las políticas implementadas institucionalmente por las universidades, estas finalidades fueron variando. Así, estas instancias se emplearon para tomar decisiones asociadas a la contratación y despido de personal, para promover a profesionales que se desempeñan en el ámbito de la docencia o para efectuar ajustes a nivel salarial. Pese a esto, y a la clara intención de evaluar para la mejora de los procesos de formación universitaria, Amaranti (2017) señala que es necesario continuar avanzando lo que a evaluación del profesorado universitario se refiere, propiciando, principalmente, procesos con intencionalidad formativa orientados a la mejora y disminuyendo los espacios con racionalidad instrumental o con carácter administrativo.

Así también, y con el propósito de añadir aportes a las ideas ya expuestas, es que Letelier et al. (2007) generan una propuesta para valorar el desempeño docente. En particular, los autores precisan un modelo que se configura a partir de una serie de atributos considerados como esenciales, a saber, conocimientos, competencias generales, competencias específicas y valores y actitudes asociadas al quehacer del profesorado. Estos componentes se conceptualizan de acuerdo con lo que se presenta en la Tabla 17.

Tabla 17. Componentes del modelo de evaluación docente

Atributo o componente	Definición
Conocimiento	Conjunto de conceptos, que el docente adquiere, organiza y aplica en la formación de estudiantes universitarios. El conocimiento se manifiesta en los distintos ámbitos del quehacer del profesorado.
Competencias generales	Capacidades que deben desarrollar los profesores universitarios para cumplir de manera efectiva las tareas que le son propias en su quehacer docente. Así también, a aquellas acciones y procedimientos que permiten el desempeño exitoso de las personas en el contexto profesional, siendo estas comunes a la mayoría de las profesiones.
Competencias específicas	Conjunto de capacidades técnicas y disciplinares que facultan al profesor para desempeñarse correctamente en las actividades que le son propias de su labor formadora.
Valores y actitudes	Las actitudes se comprenden como las predisposiciones que influyen la conducta de los docentes, mientras que los valores corresponden a apreciaciones acerca del entorno y los individuos, demostrando esto mediante conductas concretas.

Fuente: adaptado de Letelier et al. (2007).

Cada uno de estos componentes son definidos y clasificados de manera más específica, configurándose, por tanto, como construcciones orientadoras para determinar indicadores que sean aptos para efectos de valorar el ejercicio del docente en el contexto universitario. Estas explicaciones de mayor profundidad es posible apreciarlas en la Tabla 18.

Tabla 18. Componentes del ámbito de conocimiento en el modelo de evaluación docente

Componente	Conocimiento
Conocimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje	Conocimiento que se requiere para efectos de implementar espacios de enseñanza-aprendizaje, siendo, a su vez, el ámbito que se asocia de manera más frecuente al quehacer del docente universitario. Este ámbito posee tres dimensiones que se consideran como fundamental: conocimiento disciplinario, conocimiento profesional y conocimiento pedagógico.
Conocimiento disciplinario	Considera la adquisición y el dominio de conceptos esenciales, principios, leyes, teorías, procedimientos y metodologías que forman parte de un campo del conocimiento. Asimismo, este también integra el dominio de aspectos referidos a la historia de la disciplina, sus líneas teóricas y proyecciones de este.
Conocimiento profesional	Conocimiento que se configura a partir de la experiencia práctica (ejercicio profesional) de los profesionales que ejercen la docencia. Así, en esta clasificación se involucra también la capacidad del profesorado de aplicar el conocimiento especializado a contextos específicos de posible desempeño profesional de los estudiantes.
Conocimiento pedagógico	Referido al dominio de aspectos específicos de enseñanza y aprendizaje, involucrando, por tanto, el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes alcanzar los aprendizajes propios de la materia en la que se están formando.
Conocimiento de procesos de gestión docente	Conocimiento que poseen los académicos acerca de los procesos de gestión que son implementados al interior de las instituciones y programas de grado que imparten las universidades. De este modo, los docentes deberían poseer conocimiento acerca del contexto en que se encuentra inserta la universidad, así como también de las acciones de gestión que se llevan a cabo y, por tanto, demostrando conocer el currículo y el perfil de egreso del programa de grado.
Conocimiento incremental	Capacidad del docente, asociada a la implementación de espacios de reflexión y evaluación para efectos de ejecutar acciones de mejoramiento en lo que se refiere a conocimientos propios de la disciplina, profesionales, pedagógicos y de gestión.

Fuente: adaptado de Letelier et al. (2007).

A partir de la información expuesta en la tabla anterior, es posible identificar la presencia de diversas dimensiones del conocimiento, lo que corrobora la idea de que el ejercicio de la docencia tiene un carácter multidimensional. Con esto se visualiza que el saber referido al ejercicio del profesorado corresponde a la integración de diferentes líneas que se nutrirán conjuntamente para efectos de responder adecuadamente a las necesidades y requerimientos de los programas de grado en los que se implementa el quehacer del profesorado. Además de integrar lo que se vincula con el conocimiento, también se definen competencias generales, cuya presencia en el actuar docente no implica diferencias sustantivas entre materias, pues existe tendencia a que, independiente de la disciplina en la que se enseña, haya coincidencias en estos aspectos. En la Tabla 19 se exponen algunos aspectos que han de estar presentes en el ámbito de las competencias generales, según la propuesta de este modelo de evaluación.

Tabla 19. Componentes del ámbito de competencias genéricas en el modelo de evaluación docente

Componente	Competencias generales
Capacidad para interactuar con el medio externo	Capacidad del docente para establecer redes con diversas instituciones dedicadas a la formación, esto con el objetivo de contar con espacios de diálogo que le permiten conocer otras experiencias que posibiliten el mejoramiento del quehacer docente.
Competencias comunicativas	Habilidades del docente para interactuar y establecer espacios de diálogo con los distintos participantes del proceso formativo, pero en particular con los estudiantes.
Trabajo en equipo	Competencia que le permite al profesor realizar y ejecutar espacios de trabajo cooperativo con otros, participando activa y colaborativamente en acciones que permitan el cumplimiento de objetivos comunes asociados a la formación.
Capacidad de aprendizaje continuo	Capacidad del profesor para avanzar y fortalecer sus conocimientos, competencias y dominio del componente valórico-actitudinal requeridos en su quehacer, logrando responder a los requerimientos definidos en el perfil docente institucional.

Fuente: adaptado de Letelier et al. (2007).

Además de las competencias generales, también se definen una serie de competencias o aspectos específicos referidos al proceso de evaluación docente que se propone en este modelo. Estos elementos corresponden a acciones o conductas necesarias de implementar por parte de un profesor universitario, pero que presentarán variación en su ejecución

dependiendo de la materia o disciplina que se enseña. En este sentido, si bien la denominación de las conductas definidas tiene un carácter genérico, su puesta en práctica ha de permitir el reconocimiento de diferencias disciplinares. Así, la naturaleza del campo de conocimiento y los objetivos formativos que se esperan alcanzar determinan la forma en que se ejecuta y aborda cada una de las acciones referidas a las competencias específicas. A continuación, en la Tabla 20 se conceptualizan los aspectos referidos a este componente.

Tabla 20. Componentes del ámbito de competencias específicas en el modelo de evaluación docente

Componente	Competencias específicas
Planificación docente	Actividad referida a la capacidad de lograr una definición adecuada respecto de la unidad de enseñanza-aprendizaje que se ha de impartir, logrando precisar contenidos, métodos de enseñanza, actividades, recursos para el aprendizaje y estrategias de evaluación asociadas.
Mediación de los aprendizajes	Conducta referida a utilizar adecuadamente estrategias, métodos y herramientas didácticas innovadoras en el proceso formativo, respondiendo coherentemente a los atributos de los estudiantes y al perfil de egreso asociado al programa de grado.
Evaluación de aprendizajes	Integración y aplicación de variadas estrategias de evaluación que permitan obtener información respecto del nivel de avance y logro de los objetivos de aprendizaje declarados para abordar una materia.
Integración de teoría y práctica	Establecimiento de relaciones efectivas y coherentes entre las dimensiones teóricas y prácticas asociadas a una disciplina, tomando en consideración los requerimientos emergentes desde el campo profesional en el que se insertarán los estudiantes.
Gestión de procesos	Capacidad asociada a analizar, evaluar y liderar procesos de gestión referidos a planificación estratégica y de acreditación. Todo esto con el propósito de garantizar la calidad y pertinencia de cada una de las actividades ejecutadas en el marco de la gestión de un programa de grado.
Innovación docente	Integración y generación permanente de acciones orientada a la búsqueda e incorporación de conocimientos nuevos, prácticas pedagógicas innovadoras, así como también métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje que respondan a los cambios y avances en una disciplina y propicien el aseguramiento de formación de calidad.

Fuente: adaptado de Letelier et al. (2007).

Finalmente, otro componente que se integra en este modelo para valorar la docencia dice relación con actitudes y valores. En términos generales, se precisan aquellas conductas que debiese reflejar un docente universitario en este ámbito, precisando dos aspectos en particular, tal como se ve reflejado en la Tabla 21. Estos elementos responden no solo a los requerimientos o definiciones del programa de grado en el que se ejerce la docencia, sino que también corresponden a las normativas definidas por la institución universitaria para el ejercicio docente.

Tabla 21. Componentes del ámbito de actitudes y valores en el modelo de evaluación docente

Componente	Actitudes y valores
Responsabilidad y ética docente	Demostración de una conducta integral en el marco del desempeño académico, reflejando responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y asociadas al rol docente que se cumple. Así también, dejando de manifiesto un compromiso ético con las actividades que se ejecutan junto a colegas y estudiantes, dando cumplimiento a la normativa y reglamentación institucional.
Respeto y tolerancia	Actitud que se ve reflejada a través de la capacidad para aceptar opiniones, concepciones y comportamientos diversos, buscando fomentar la diversidad en la formación de los profesionales.

Fuente: adaptado de Letelier et al. (2007).

Todo lo expuesto, se detalla de manera específica en la Tabla 22. En esta se precisan las dimensiones y conocimientos que han sido considerados para efectos de implementar este modelo de evaluación de la docencia en el contexto universitario (en el Anexo 9.1 se reproduce esta misma tabla incluyendo los indicadores). Lo que aquí se expone, y su respectiva implementación, responde a una serie de acciones que se han ido ejecutando en el sistema educativo universitario chileno, como mecanismo o estrategia que permitiera asegurar la calidad de la formación que se imparte en las diferentes instituciones de educación superior universitaria.

Tabla 22. Propuesta de modelo de evaluación del profesorado universitario

Dimensión	Conocimientos
Área	Tipo
Enseñanza y aprendizaje	Conocimiento disciplinario Conocimiento profesional Conocimiento pedagógico
Gestión docente	Conocimiento de procesos de gestión docente
Desarrollo docente o aprendizaje continuo	Conocimiento incremental

Dimensión	Competencias generales
Competencia	Componentes
Capacidad para interactuar con el medio externo	Fomenta y cultiva relaciones con actores relevantes del medio Produce acciones de mejoramiento en la docencia como resultado de la interacción con actores del medio
Competencias comunicativas	Competencias de comunicación oral Competencias para la comunicación escrita
Trabajo en equipo	Realiza aportes significativos y oportunos en las actividades grupales de la unidad, carrera o programa. Coordina y desarrolla actividades docentes colaborativas
Capacidad de aprendizaje continuo	Analiza su quehacer docente y planifica acciones de aprendizaje sistemáticas Desarrolla actividades de perfeccionamiento planificadas Aplica y evalúa el impacto de lo aprendido en su actividad docente
Dimensión	Competencias específicas
Competencia	Componentes
Planificación docente	Planifica la unidad de enseñanza y aprendizaje Genera materiales pedagógicos y didácticos Diseña materiales y estrategias de evaluación
Mediación de aprendizajes significativos	Diagnostica los aprendizajes e intereses de sus estudiantes Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje Motiva el aprendizaje de los estudiantes Adecua el proceso de enseñanza a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación del aprendizaje	Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo con aprendizajes esperados Explicita criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes y los utiliza con fines pedagógicos
Integración de teoría y práctica	Contextualiza las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje con el mundo profesional de acuerdo con el perfil de egreso del programa de grado Organiza, aplica y evalúa actividades que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas Logra que los estudiantes sean capaces de resolver problemas prácticos o aplicar lo aprendido a situaciones reales
Gestión de procesos	Establece políticas y planes de acción estratégicos para su unidad y realiza seguimiento Participa en actividades relativas a la acreditación institucional y carreras Diseña, implementa y monitorea mecanismos que promueven el aseguramiento de la calidad en la docencia impartida Gestión de actividades vinculadas a la formación y progresión de estudiantes en los programas de grado
Innovación docente	Realiza acciones de búsqueda de nuevas tendencias en el proceso docente y la formación profesional Incorpora prácticas y conocimientos de innovación en el aula y evalúa el impacto en el aprendizaje
Dimensión	Actitudes y valores
	Responsabilidad y ética docente Respeto y tolerancia

Fuente: Letelier et al. (2007).

Este modelo tiene como objetivo generar una cultura de calidad dentro del sistema universitario, pues a través de su puesta en marcha se espera obtener información que permita valorar de mejor forma los procesos que se ejecutan al interior de las instituciones. Así, un modelo de estas características debe configurarse en el contexto propio en el que se ha de aplicar, pues cada una de las acciones y procedimientos involucrados deben responder al proyecto educativo institucional de la universidad en que se pretende gestionar. En este marco, por lo tanto, la integración de un sistema con estos lineamientos debe apostar por la transparencia, vale decir, se deben tomar todos los resguardos necesarios para que los implicados en esto lo visualicen como una herramienta orientada al mejoramiento, fundamentalmente de los aprendizajes de los estudiantes, y que no se trata de un mecanismo de control administrativo.

De esta forma, y tal como lo precisa Toro y otros (2007), la ejecución de un proceso de evaluación que contenga las dimensiones e indicadores que se han establecido aquí requiere generar procesos participativos a través de los que se comuniquen y socialicen los aspectos que serán referente de evaluación y el nivel de relevancia de estos. Esto con el objetivo de que el profesorado pueda comprender que los factores que se han definido como relevantes para evaluar la docencia tienen como fundamento el aseguramiento de la calidad y que ello, a su vez, guarda absoluta coherencia con los principios declarados en el proyecto educativo institucional.

Con esto, entonces, una propuesta orientada a valorar el desempeño docente, debe posicionarse como un sistema que permita alcanzar las siguientes metas (Mella et al., 2007):

- Comprender el proceso docente, otorgándole el sentido y los significados que le correspondan dentro de la institución universitaria en la que se ha gestado.
- Retroalimentar la docencia que se imparte, posibilitando procesos orientados a la mejora desde la ejecución de acciones de análisis que propicien el desarrollo del profesorado.
- Implementar una docencia situada, es decir, que el actuar del profesorado se encuentre contextualizado en función de las características que posee el espacio educativo, promoviendo la pertinencia y el equilibrio entre los insumos, procesos y resultados.
- Sustentar la toma de decisiones para la mejora continua de la gestión de la docencia.

- Cautelar la coherencia entre la acción docente y los principios y teorías que la fundamentan.
- Reconocer la docencia como un criterio de calidad ineludible de considerar en el marco del quehacer del profesorado universitario.

Con todo esto, y de acuerdo con el trabajo realizado por el CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2007), es necesario establecer que para que la evaluación de desempeño docente opere de forma adecuada y se transforme en un proceso que posibilite el mejoramiento de las instancias formativas debe cumplir con algunos requerimientos. Así, debe contemplar un conjunto de estructuras organizativas y políticas que estén a cargo de ejecutar y monitorear el sistema de evaluación, además debe definir responsabilidades y establecer acciones que permitan asegurar el correcto funcionamiento del proceso, así como también una adecuada utilización de la información obtenida. De forma concreta, entonces un sistema ajustado de evaluación de la docencia en la universidad debiese cumplir con lo siguiente:

- Contar un área o unidad especializada de apoyo técnico a la docencia, cuya finalidad sea asesorar directamente a los directores de escuela, de unidad académica, jefes de carrera o de estudio a partir del análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones docentes, con el propósito de superar las debilidades reconocidas.
- Perfilar a los jefes de carrera o estudio como un agente relevante en el proceso de evaluación del desempeño docente. Así, debe preocuparse por la situación particular de los estudiantes de la carrera que tiene a cargo, lo que significa también coordinar a los equipos de profesores para efectos de que estos logren gestionar espacios de mejora a partir de la información recogida desde las instancias de evaluación del profesorado.
- Definir con claridad el perfil del director de la unidad académica, estableciendo funciones específicas y responsabilidades asociadas al ejercicio de los profesores del área que dirige. De este modo, quien asuma este rol debería gestionar acciones que propicien la actualización disciplinar permanente para asumir la responsabilidad de las asignaturas que sean impartidas.
- Propiciar la generación de espacios de asesoría, específicamente de apoyo técnico a la docencia, mediante los que se puede prestar ayuda personalizada a los docentes.

Esto a fin de responder a los requerimientos o necesidades particulares, buscando impactar en un mejoramiento cualitativo del quehacer en el aula.

- Generar un comité evaluador o un grupo de trabajo que permita implementar espacios para valorar el desempeño de los pares. Este equipo, por tanto, deberá ser responsable de realizar seguimiento en el proceso de actualización de contenidos y de cómo estos responden a las necesidades del campo profesional.
- Configurar un comité de ética que sea responsable de evaluar y monitorear situaciones que impliquen efectuar un seguimiento a la conducta de los docentes en el contexto de la universidad.
- Elaborar un informe anual en el que se precisen los aspectos o ámbitos necesarios de fortalecer en términos del quehacer del profesorado dentro de la universidad y, específicamente, en cada unidad académica o programa formativo. En este contexto, se sugiere integrar espacios de diálogo con el profesorado, de manera que se generen espacios en los que se logre socializar aquellos ámbitos que requieren fortalecerse, así como también las acciones que se implementarán para ello.
- Definir un estándar global para evaluar el desempeño docente, en el que se precisen las metas que se esperan alcanzar en las diferentes dimensiones asociadas al quehacer del profesorado. Este estándar debiese encontrarse vinculado al grupo de competencias docentes que sean establecidas en el perfil del docente universitario, incorporando precisiones referidas a que su insuficiente cumplimiento significará la participación e involucramiento en un proceso de perfeccionamiento.
- Incorporar prácticas de seguimiento que posibiliten el mejoramiento de la gestión docente. Esto se traduce en impulsar, por ejemplo, la integración de planificaciones más detalladas para la impartición de asignaturas, de manera que sea posible analizar en la práctica cotidiana la implementación de un programa formativo.
- Introducir acciones de análisis y actualización curricular permanente, considerando para ello los resultados alcanzados en los diferentes períodos académicos, así como también los avances del campo de estudio.

2.3.4 La calidad como referente de la evaluación del profesorado universitario

La educación superior se configura como un sistema variado que se encuentra integrado por múltiples elementos, los que van desde aspectos referidos al contexto social hasta aspectos asociados al propio quehacer docente al interior de la sala de clases. Así, en un espacio de carácter multidimensional, la figura del docente ocupa un rol trascendental, pues se posiciona como vehículo articulador de los procesos de cambio o mejora en la calidad de los procesos formativos (Piña et al., 2019), siendo considerado, entonces, como un intelectual crítico y transformativo que reflexiona, aprende, diseña, construye y actúa con otros colegas y con los y las estudiantes para la mejora de su práctica docente (Méndez-Núñez y Murillo, 2017). En este mismo orden de ideas, Ramsden (2007) postula seis principios que han de caracterizar a una enseñanza efectiva en la educación superior universitaria:

1. Despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que se va a requerir.
2. Asumir una actitud de preocupación y respeto por el aprendizaje del estudiante, esto significa que todas las acciones que se implementen deben estar encaminadas a cambiar la forma en que se comprende el mundo.
3. Ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, pues son aspectos considerados de vital importancia, según lo señalado por los estudiantes, en los contextos de formación eficiente.
4. Establecer metas claras y retos intelectuales a los estudiantes, de manera que estos logren comprender desde el primer momento que se espera de ellos y cuál es la finalidad de alcanzar determinada meta.
5. Integrar acciones orientadas a fomentar la independencia y control del aprendizaje por parte de los estudiantes, propiciando un involucramiento activo en la formación a fin de que se alcance un proceso instruccional donde el aprendiz logre ser autónomo y autorregulado.
6. Lograr aprender de los estudiantes, lo que se traduce en que el profesor asuma una actitud de humildad, esté dispuesto a conocer cosas nuevas y tenga la capacidad de compartir lo que sabe y conoce.

En esta línea, entonces, se entiende la docencia universitaria como una práctica educativa, es decir, un proceso de formación compuesto por acciones intencionadas dentro de la relación

entre el docente y el estudiante. A través de ella se pretende cumplir con propósitos formativos que habiliten a los estudiantes para insertarse en el campo laboral, profesional y social (Seivane & Brenlla, 2021).

Las variadas definiciones teóricas que han ido emergiendo para hacer referencia a la docencia universitaria, también se reflejan en lo que a calidad de la docencia respecta. Pues, las propuestas para conceptualizar este fenómeno integran miradas economicistas, referidas a la reducción de costos y disminución de errores, así como también aquellas centradas en la satisfacción de las necesidades o expectativas de los usuarios (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020). De acuerdo con estos lineamientos, los modelos para valorar la gestión de la calidad comenzaron a ser incorporados en distintos procesos productivos, siendo asumidos también por las instituciones de educación superior en la década de los noventa.

A partir de esto, los conceptos asociados a la valoración de la calidad en el mundo empresarial comenzaron a integrarse en el campo educativo. Es así como la vigilancia, el control y regulación de programas comienzan a tener mayor presencia en las instituciones universitarias y en sus políticas referidas al aseguramiento de la calidad de los procesos que se implementan al interior del mundo universitario. A raíz de esto, se dio inicio a la incorporación de acciones y estrategias referidas a la evaluación y control de los procesos que se ejecutan en la universidad. De este modo, paulatinamente, se fueron haciendo presentes, en el espacio de la educación superior, los mecanismos de acreditación, autoevaluación, registro de actividades, cumplimiento de objetivos de programas, entre otros (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020).

Todo lo anterior, con el propósito de verificar en qué medida las estrategias que se implementan, contribuyen eficientemente al logro de los objetivos asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las necesidades que se desprenden del entorno, aportando en la transformación positiva del espacio y los agentes que integran el ambiente formativo en el que se trabaja. Esto implica, entonces, que la calidad, en el marco de la universidad, ha de considerar variados factores, situación que se hace visible, aún más, en el quehacer del profesorado, pues al tratarse de una función multifacética se debe cumplir con tareas como: desarrollar capacidades en los estudiantes, orientar el proceso de construcción de conocimientos, asegurar el desarrollo de habilidades, fomentar actitudes dentro de un

marco de respeto, entre otras (Santiago y Fonseca, 2016). Todo esto, con el objetivo de cumplir con estándares mínimos que garanticen la calidad en la formación que se imparte.

Tal como se ha señalado, múltiples son los elementos que integran una definición de calidad en el marco de la evaluación del profesorado universitario. En este contexto, se debe considerar, en términos generales, que el foco de este proceso valorativo debe estar en que el rol del profesor es acompañar al alumnado en la estimulación del análisis y la reflexión (Loureiro et al., 2016), por tanto, se debe apoyar al estudiante a que este logre aprender a aprender, razone por sí mismo, desarrolle la capacidad de deducir, relacionar y elaborar síntesis. Para esto, entonces, el docente debe proporcionar los instrumentos necesarios para fortalecer el pensamiento, de manera que con ello sea posible interrelacionar hechos y obtener conclusiones y consecuencias válidas (Seivane & Brenlla, 2021).

En directa conexión con lo señalado, Guzmán (2011) entiende la calidad de la docencia como aquella que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes, alcanzando las metas formativas establecidas. Por lo mismo, precisa que la evaluación de la labor docente debería integrar criterios referidos a la forma en que se orienta la cátedra, la integración de herramientas didácticas, los procesos de interacción con los estudiantes y la forma de proceder en el tratamiento de los contenidos. Con todo esto, se espera que la institución universitaria pueda establecer los niveles de calidad en el ejercicio individual de la docencia. Bajo esta misma línea argumentativa, Vizcarro (2003) propone algunos criterios que debiesen ser considerados para valorar el ejercicio docente, mencionando, por ejemplo, los contenidos del curso, las características de las presentaciones de clases, gestión del curso, los procesos de enseñanza fuera de la sala de clases, la calidad de los aprendizajes alcanzados, así como también las innovaciones pedagógicas que se incluyan en la formación. Estos últimos se pueden visualizar en la Tabla 23.

Tabla 23. Características de una docencia de calidad

Elemento	Descripción
Contenidos del curso	Selección y adecuación de contenidos y objetivos correctamente formulados, organizados y realistas para el tiempo disponible, precisando los métodos docentes que permitirán alcanzarlos, así como los métodos de evaluación ajustados a los objetivos.

Elemento	Descripción
Características de las presentaciones en clase	Claridad de las explicaciones, capacidad de comunicación, entusiasmo, habilidad para plantear y responder preguntas, etc.
Gestión del curso	Organización docente, métodos de docencia y evaluación, accesibilidad para los estudiantes, calidad de la retroalimentación, coordinación con ayudantes u otros profesores en su caso, organización de actividades para los estudiantes tales como proyectos o problemas prácticos, visitas de campo, elaboración de materiales docentes, etc.
Enseñanza fuera de la clase	Tutorización de estudiantes, planificación y coordinación de asignatura y programas de estudio, escribir libros de textos y otros materiales didácticos, etc.
Calidad de los aprendizajes	Como producto final de una docencia de calidad, incluyendo adquisición de competencias generales y específicas, motivación de los estudiantes para seguir estudiando la materia u otras afines, ajuste de los estudiantes egresados a perfiles científicos o profesionales actualizados, etc.
Actitud profesional y crítica	Ante la docencia, reflexión y planteamiento explícito y continuo de la docencia, participación en equipos de finalidad docente, autoevaluación, participación en proyectos de innovación.

Fuente: Castilla (2011).

En el mismo sentido, Sanz et al. (2014) mencionan que la docencia de calidad en el nivel universitario se caracteriza por un abordaje responsable de los contenidos presentes en los programas formativos, la integración de estrategias de innovación y creatividad en la enseñanza, la búsqueda de procedimientos que posibiliten mantener el interés del estudiantado, la generación de acciones que propicien el desarrollo de una conciencia crítica, propiciar espacios formativos que posibiliten una adecuada interacción entre los participantes de la clase. Así también, añaden a estos aspectos, la importancia de poseer conocimiento tanto de la didáctica de la disciplina que se enseña como del modelo de formación que plantea en el proyecto educativo de la institución universitaria.

Con lo anterior, y a fin de sintetizar los atributos mencionados, es que finalmente la calidad de la docencia se posiciona como un proceso orientado al mejoramiento constante, la competencia técnica, la excelencia en el hacer y todos aquellos que se refieran al cumplimiento de propósitos educativos (Alvarado et al., 2016). De este modo, y producto de las diversas variables que la conforman, es que lograr una definición de calidad para valorar la labor docente no es una tarea sencilla, pues este concepto no se asocia únicamente a la

profundidad del aprendizaje, sino también a que los contenidos sean apropiados, adecuados y dirigidos a propósitos específicos asociados a la formación. Es así como se entenderá, entonces, por calidad de la docencia aquella que, por un lado, es efectiva en la medida que cumple con sus propósitos, a saber, logra generar aprendizajes en los estudiantes y, por otro, promueve un tipo de procesos que posibilitan el logro de las metas de aprendizaje definidas (Turull & Buxarrais, 2018).

Esto logra ser consistente con la discusión que existe en torno a la calidad docente en la literatura especializada. En este sentido, los trabajos en el ámbito consideran tres líneas de investigación de mayor interés: las características observables del profesor que pueden tener un impacto sobre el desempeño de los alumnos; (b) el análisis de calidad docente, definida como prácticas profesionales basadas en estándares profesionales y medidas usualmente por medio de pautas de observación de clases y (c) estimaciones de valor agregado, basadas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas (Santelices et al., 2015). Es por esto, entonces, que la calidad docente no solo considera las características del profesor, sino también los requerimientos del contexto.

Así, el concepto de calidad —como referente de la evaluación del docente universitario— tiene un carácter complejo. Este constructo cobra relevancia a la hora de valorar la docencia, puesto que se comprende como un aspecto que permite alcanzar mejores estándares de desarrollo a todo nivel, por lo mismo, se transforma en un principio que contribuye al fortalecimiento de la educación superior (Loor et al., 2018). Por lo tanto, la calidad en el contexto universitario debe evaluarse considerando las competencias profesionales del docente, así como también su didáctica y también el rendimiento que alcanzan los estudiantes. Todo esto de acuerdo con estándares o criterios definidos por la universidad (Montenegro, 2020).

Bajo la idea de que la calidad se posiciona como referente de la evaluación del profesorado universitario, existe acuerdo (Loor et al., 2018) de que hay una relación estrecha entre el desempeño de los docentes y el aseguramiento de la calidad. De esta forma, la actividad docente juega un rol fundamental, pues su quehacer impacta de forma directa en la formación que reciben los futuros profesionales. Para lograr valorar de manera efectiva la calidad de la docencia es necesario establecer elementos conceptuales y definiciones claras del verdadero significado de la docencia. Para esto es requisito comprender que la evaluación del

desempeño del profesorado universitario corresponde a un aspecto sustancial para la mejora continua, buscando representar un mecanismo que intenta afianzar el verdadero desarrollo de un espacio de fortalecimiento y transformación del quehacer docente.

De esta manera, el evaluar la calidad de la docencia en la universidad implica considerar distintas dimensiones, entre ellas: a) dimensión temática, b) metodológica, c) científica y d) ética. En relación con la primera, esta se vincula con el conocimiento especializado de la disciplina, vale decir, el dominio profesional del ámbito que enseña. Por su parte, la segunda dimensión se refiere al conocimiento teórico y práctico de didáctica y pedagogía, esto a fin de contar con las herramientas necesarias para generar espacios de enseñanza que propicien el logro de aprendizajes significativos en el estudiantado (Montero et al., 2017). En el caso de la tercera dimensión, se precisa la necesidad de que el docente universitario también sea especialista en investigación científica, de manera que logre generar nuevos conocimientos, los que, a su vez, respondan a problemas contextuales específicos propios de la disciplina en la que se desempeña. Finalmente, en el componente ético, se espera cumplir con criterios asociados a la práctica y enseñanza de valores propios del desempeño profesional del área de estudio.

Bajo esta misma línea, Jerez, Orsini y Hasbún (2016) refiriéndose a la calidad de la docencia universitaria, y siguiendo las ideas de Young y Shaw (2014), precisan que la labor docente en la universidad es compleja y, por tanto, lograr una definición de calidad en relación con el ejercicio del profesorado es una tarea que implica bastante dificultad. Así, este grupo de autores considera que la calidad de la docencia es aquella que logra generar un aprendizaje extraordinario en los estudiantes, vale decir, propicia un desarrollo intelectual y personal permanente en el tiempo (Bain, 2007; Jerez et al., 2016). A partir de esto, los investigadores precisan una serie de atributos que caracterizan la docencia de calidad, estableciendo tres grupos de competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinares. Con esto, entonces, una docencia de calidad es aquella a través de la que se logra un aprendizaje profundo en los estudiantes, propiciando el logro de metas de aprendizaje que se han definido, demostrando un alto dominio de los contenidos que se enseñan, así como también de procedimientos metodológicos que posibiliten el acercamiento disciplinar por parte de los estudiantes. Asimismo, esto se beneficia del propio desarrollo de competencias docentes del profesorado, asunto que se tratará detalladamente en el siguiente apartado.

Así, y en atención a la complejidad del constructo de calidad de la docencia en la universidad, es que se reconocen una serie de componentes que forman parte de este constructo. Esto de acuerdo con la propuesta de Zabalza (2011):

- Identificación con valores formativos claves.

Compromiso con lo que la educación superior quiere aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad. Así, esto se relaciona con los conocimientos de alto nivel, pero también con competencias personales, sociales y profesionales que trascienden los contenidos científicos.

- Proceso formativo reconocible.

Esto se traduce en la existencia de parámetros claros de calidad en la formación universitaria. En otras palabras, esto se refiere a la presencia de una serie de características básicas que destacan a un buen proyecto formativo de la universidad.

- Resultados de alto nivel.

Los resultados alcanzados en la formación profesional cobran relevancia por cuanto certifican que los egresados de un programa de grado cuentan con las competencias necesarias para poder desempeñarse adecuadamente en el contexto profesional.

Lo anterior, entonces, corrobora la idea de que el proceso formativo se encuentra enmarcado en un conjunto de condiciones, de distinta índole, que afectan el desarrollo y la excelencia con que se configura la formación de grado. Por lo mismo, en el marco de la calidad de la docencia universitaria no es suficiente el solo considerar aspectos estrictamente docentes, puesto que lo que los profesores realizan en la sala de clases, vale decir, su conducta y actuación, viene también condicionado por las características y lineamientos de la institución a la que pertenecen. Esto se traduce, por ende, en variables como los propósitos y programas de la formación en la que se implementa la docencia, la organización, la cultura institucional, los recursos con los que se cuenta y las normas que se establecen en la comunidad universitaria.

Con todo, este mismo autor (Zabalza, 2011), señala que las condiciones de la calidad se proyectan básicamente sobre cuatro ejes fundamentales:

- Diseño.

Aspecto relacionado con los procesos de planificación de la acción educativa, el

compromiso y permanencia en un propósito claro y con alto potencial educativo, así como también una adecuada selección de contenidos de formación y una correcta organización de los recursos.

- Proceso o función.

Dimensión referida, específicamente, a la implementación de la enseñanza. En concreto, este punto se refiere a procesos como la metodología, la planificación de situaciones de aprendizaje, los recursos que se emplean, así como también los sistemas de control o evaluación considerados. Así, la calidad de estos procesos se vincula estrechamente con acciones como, por ejemplo, la buena coordinación entre los participantes, la facilitación para que los participantes aporten a la mejora de los procesos, la generación de espacios de trabajo colaborativo y la toma de decisiones a partir de los resultados de los sistemas de evaluación.

- Producto o resultados.

En este ámbito es relevante tomar en consideración los resultados en su conjunto, por tanto, debe existir un análisis contextualizado que integre a los sujetos de alto rendimiento, como también a aquellos de bajo rendimiento.

- Desarrollo organizativo.

En este aspecto es relevante tomar en consideración la integración de una cultura del cambio en lo que se refiere a los programas de formación. De esta manera se deben ir integrando modificaciones que respondan a las definiciones de mejora que asuma la institución universitaria, de tal manera que sea posible responder a las condiciones de calidad comprometidas en el proyecto formativo.

Con lo expuesto, es necesario comprender lo siguiente acerca de la docencia universitaria. Primero, la enseñanza trasciende el espacio concreto de las salas de clases y de lo que en ellas se hace, por lo mismo, a la hora de valorar la calidad de la docencia es importante tener en consideración tres momentos: preparación, desarrollo de la intervención didáctica y las acciones posteriores. Segundo, la enseñanza debe ir más allá de lo visible, objetivo y cuantificable, por ende, los procesos de análisis deben considerar la diversidad de factores que son partícipes de las actividades de aprendizaje que se implementan en los salones, integrando, por tanto, aquellas variables cuantificables con aquellas que no lo son. Tercero, la calidad de la enseñanza debe trascender la actuación de los profesores, en consecuencia, la

actuación didáctica de los docentes implica una toma de decisiones permanente que posibiliten el ajuste de las acciones que se llevan a cabo al interior del aula y, de este modo, adecuar las circunstancias a los requerimientos propios del contexto formativo en que se lleva a cabo la enseñanza (Zabalza, 2011).

Sobre la base de lo expuesto, se proponen diez factores que caracterizan a una docencia de calidad en la universidad:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo.

Una buena preparación resulta fundamental y, por lo mismo, la planificación previa como parte de las competencias profesionales básicas del profesorado universitario. Con esto, es posible asegurar en cumplimiento de parámetros de calidad referidos, por ejemplo, con el cumplimiento de aspectos formales asociados a la estructura de programas y contenidos que se abordan, coherencia con proyecto formativo de la carrera, actualización y disponibilidad para el alumnado.

2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.

Los espacios y condiciones ambientales en los que se realiza la docencia cobran relevancia en el marco de los procesos formativos. En este sentido, los recursos físicos con los que se cuenta logran actuar como factor que potencia la actuación docente. De este modo, en esta dimensión se deben tener en consideración integrar recursos que apoyen el cumplimiento de la tarea formativa, sin tomar en cuenta, únicamente, aspectos de índole económicos, sino que sobre todo se ha de considerar un proceso de selección y evaluación que permita el logro adecuado de las metas de aprendizaje que han sido definidas.

3. Selección de contenidos y forma de presentación.

Los rasgos referidos a la calidad en este componente implican ejecutar un proceso de evaluación y organización previa de las materias, de manera tal que sea posible alcanzar una comprensión y visión global de la asignatura. Así, es posible reconocer los puntos de mayor relevancia, o considerados como clave, dentro de una materia y, a su vez, vincularlos con otros que funcionan como complementarios, optativos, de repaso o de integración con otros ámbitos del programa de formación.

4. Materiales de apoyo a los estudiantes.

El material de trabajo generado por los docentes también se posiciona como un

elemento clave a la hora de referirse a la calidad de la docencia, sobre todo por tratarse de recursos que orientan el trabajo y la formación del estudiante. De esta manera, la generación de materiales cumple una función orientadora, la que se puede ejercer directamente a través de la acción docente en clases, o también a través de los recursos de apoyo generados para abordar los contenidos de una disciplina. En definitiva, la generación de estos busca facilitar el aprendizaje autónomo, intentando neutralizar la soledad del aprendiz, evitando que el proceso de formación sea una actividad des-acompañada. Por lo mismo, se consignan una serie de criterios de calidad a la hora de generar fuentes de apoyo al aprendizaje de una materia:

- a. Estar disponible para el estudiante
- b. Poseer una estructura clara y sencilla de seguir
- c. Organizar el material de forma tal que refleje el modelo de trabajo seguido por el docente de la asignatura
- d. Integrar actividades de trabajo práctico
- e. Incorporar sugerencias de acuerdo con las experiencias de cursos pasados,
- f. Considerar actividades de autoevaluación que permitan al estudiante ir visualizando su avance en el aprendizaje de la materia
- g. Sugerir indicaciones claras para la preparación de los exámenes
- h. Precisar fuentes de información que permitan el estudio autónomo de la materia
- i. Entregar estrategias de recuperación o refuerzo para aquellos temas o ámbitos de mayor dificultad.

5. Metodología didáctica u orientaciones metodológicas.

Los recursos de acercamiento a una disciplina se ven reflejados en el actuar docente, quienes, a partir de su quehacer en el aula, implementan diversas estrategias pedagógicas orientadas a acercar, de manera adecuada, la materia o disciplina en la que se están formando los estudiantes. De este modo, es preciso mencionar que las técnicas o estrategias empleadas por los docentes pueden ser variadas y dependerán de la naturaleza propia del campo de estudio, así como también de las metas de aprendizaje que se pretenden alcanzar. Con esto, los recursos metodológicos que se empleen varían en términos de la aproximación a los contenidos, el grado de dependencia que supone la actividad planteada o el tipo de interacción que se

establezca con los estudiantes. Esto implica, entonces, conjugar variadas estrategias metodológicas de manera que sea posible generar experiencias de aprendizaje que rompan con la dinámica meramente transmisiva de las clases y que, por tanto, invite a los estudiantes a involucrarse fuertemente con su formación tanto de manera personal como intelectual.

6. Incorporación de diversas tecnologías y recursos.

La integración de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria implica otorgarle un valor adicional a la docencia universitaria. En este sentido, conviene optar por la utilización de estos recursos de manera integrada, vale decir, que no se trabaje con ellos de manera aislada, sino que se incorporen en proceso de adquisición de las competencias disciplinares. De esta manera se espera generar una actualización de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, superando las lecciones expositivas y magistrales, propiciando experiencias formativas más horizontales en las que profesores y estudiantes construyan de manera conjunta el aprendizaje mediante nuevas modalidades de aprendizaje que supongan procesos de simulación, actividades de búsqueda y transferencia, intercambio y trabajo más autónomo y democrático.

7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.

En el marco de la calidad de la docencia, un aspecto que cobra relevancia es el establecimiento de relaciones humanas en las aulas universitarias. Así, es de relevancia tener claro que los estudiantes se acercan a una disciplina mediante la interacción con el profesorado, con ello se logran acercar al ámbito científico y al estilo de trabajo propio del campo de estudio en el que se están insertando. Por lo mismo, el vínculo con especialistas implica un encuentro científico y técnico, así como también personal y formativo entre los docentes y estudiantes. En relación con esto, en la literatura se señala que la capacidad de interactuar con los estudiantes es uno de los componentes de la calidad que tiende a presentar más valoración por parte de quienes se encuentran en formación.

8. Estrategias de coordinación con los colegas.

Uno de los componentes de relevancia en términos de la calidad de la docencia está en directa relación con la generación de espacios de trabajo colegiado como una condición básica orientada a la obtención de mejores resultados formativos. Esto

implica que se logren establecer espacios de trabajo coordinado y en equipo, a partir de los que se puedan aproximar los programas de estudio y, a su vez, se posibilite una mayor coherencia con el proyecto formativo universitario. Para que esto logre tomar forma se ejecutan acciones de trabajo cooperativo como, por ejemplo, el desarrollo de proyectos didácticos interdisciplinarios que permitan el diálogo entre el profesorado de diversas materias. Con esto, se propicia un estilo de trabajo colegiado que supone la generación de un conocimiento real del proyecto formativo en el que se participa, de manera tal que sea posible ajustar las líneas de actuación de acuerdo con las bases del proyecto formativo de la carrera.

9. Sistemas de evaluación.

Los procesos de evaluación que se han de integrar en la formación tienen importantes repercusiones en la formación, pues impactan tanto en los estudiantes como en el quehacer del profesorado. De este modo, y para efectos de cumplir con criterios de calidad, conviene considerar demandas cognitivas coherentes con las exigencias de la formación, propiciando la integración de variadas estrategias evaluativas y que, a su vez, impliquen una progresión en términos de la dificultad y carga de trabajo asociada. Además, otro aspecto de relevancia en este componente es el que se refiere a que la evaluación debe ofrecer información suficiente a los estudiantes respecto de los criterios con que fue valorado su desempeño, los aciertos y también las áreas de mayor dificultad. Todo esto a fin de entregar sugerencias u orientaciones que permitan la mejora de los aprendizajes alcanzados, esto se traduce, entonces, en acciones centradas en el quehacer del profesorado y también en el actuar estudiantil.

10. Mecanismos de revisión del proceso.

La acción formativa no concluye en el propio acto didáctico, pues esta se extiende incluyendo procedimientos útiles para valorar la forma en que se implementó el proceso formativo. Esto se traduce en realizar un análisis y verificación de los resultados obtenidos de tal manera que esta información sea útil para efectos de tomar decisiones ajustadas en las futuras implementaciones del proceso formativo. Con esto se han de generar planificaciones adecuadas cuyo fundamento esté en no repetir el mismo tipo de prácticas implementadas en versiones anteriores del proceso de formación. De este modo, algunos aspectos considerados relevantes para generar las nuevas experiencias de aprendizaje son:

- a. Diagrama de los resultados alcanzados en las materias y actividades ejecutadas durante el curso.
- b. Resultados alcanzados en los procesos de prácticas, considerando, por ejemplo, los logros académicos, nivel de satisfacción de los estudiantes, de los supervisores académicos y de los tutores del centro de práctica.
- c. Resultados obtenidos en procesos de intercambio, por ejemplo, valoración de los participantes, de los supervisores, incluso de las propias universidades.
- d. Resultados de las actividades de cooperación realizadas por la institución a nivel local, nacional e internacional, procurando generar un recuento y valoración de estas.
- e. Nivel de uso y satisfacción de los recursos existentes, a fin de reconocer las carencias y definir acciones para superarlas.
- f. Satisfacción general del profesorado durante el proceso de implementación de un curso, integrando situaciones de autoevaluación en los docentes.
- g. Satisfacción general y pormenorizada de los estudiantes durante la implementación de un curso, lo que se concreta a través de espacios de evaluación del profesorado.
- h. Memoria de las actividades no académicas desarrolladas durante el curso con estimación de su pertinencia y éxito. Para esto se considera un proceso de valoración de estas oportunidades como un espacio que aporta a la formación que se está recibiendo.
- i. Indicadores de visibilidad e imagen pública de la facultad o departamentos, considerando para ello la presencia a nivel local, nacional o internacional.
- j. Indicadores externos relativos a la eficacia institucional como, por ejemplo, nivel efectivo de empleo, valoración de empleadores, valoración de la formación recibida.

A partir de estos diez componentes que caracterizan la docencia de calidad en la educación superior universitaria, Zabalza (2011) propone una serie de criterios que permiten el análisis de la calidad de la docencia. En las tablas que se exponen a continuación es posible visualizar los criterios para cada uno de los componentes ya referidos.

Tabla 24. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión de planificación

Planificación
1.1. Estructura completa del programa: contextualización, objetivos, contenidos del temario. Metodología a seguir, sistemas de evaluación, bibliografía...
1.2. Coherencia entre el programa ofertado y el Proyecto formativo de la carrera e Institución.
1.3. Coordinación horizontal (en el mismo curso) y vertical (en los otros cursos) entre nuestro programa y los de otras materias de la carrera (sobre todo los de las más relacionadas con ella).
1.4. Relación equilibrada entre teoría y práctica dentro del propio programa. Relación con respecto al <i>prácticum</i> o prácticas en empresas de existir en la carrera.
1.5. Riqueza informativa del programa (si no se reduce a una mera enumeración de puntos sin entrar a explicarlos).
1.6. Valor de orientación del programa (si incorpora sugerencias para ayudar a los alumnos a afrontarlo, si está concebido como una especie de diálogo con los alumnos).
1.7. Inclusión de referencias de apoyo y fuentes para el aprendizaje (tanto para poder recuperar lagunas como para poder ampliar conocimientos).
1.8. Originalidad de la presentación (incluida su estética).
1.9. Disponibilidad del programa, facilidad para hacerse con él (incluida la posibilidad de bajarlo de la red).
1.10. Nivel de negociación con el alumnado de algunos extremos del programa.

Tabla 25. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión espacios

Espacios
2.1. Equilibrio entre elementos móviles, semimóviles y fijos.
2.2. Signos de identidad del espacio.
2.3. Posibilidades metodológicas que ofrece ese espacio.
2.4. Calidad ergonómica del mobiliario.
2.5. Cantidad y calidad de los recursos didácticos disponibles en el aula o espacio docente.
2.6. Estética del espacio.
2.7. Existencia de zonas marginales o riesgo de que aparezcan durante el trabajo didáctico.
2.8. Posibilidad de movimiento que ofrece al profesor.
2.9. Adaptabilidad al manejo de diversos recursos tecnológicos.
2.10. Aspectos afectivos y simbólicos del espacio.

Tabla 26. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión selección de contenidos

Selección de contenidos
3.1. Incorporación de organizadores previos.
3.2. Inicio con una visión de conjunto de la disciplina para ir descendiendo a sus contenidos singulares.
3.3. Diferenciación entre los conceptos y estructuras básicas y los complementarios.
3.4. Relacionar los contenidos o temas con otros de la propia materia o de otras materias relacionadas o del mundo profesional.
3.5. Incorporación de contenidos opcionales dentro de la materia.
3.6. Combinación de elementos conceptuales y elementos narrativos en el desarrollo de los asuntos.
3.7. Combinación entre elementos teóricos y elementos prácticos (que finalicen en la elaboración de algún producto).
3.8. Riqueza comunicativa (empleo de códigos diversos) con la que se explican los contenidos.
3.9. Introducción de dispositivos (preguntas, ejercicios prácticos, diálogo, etc.) destinados a potenciar un feedback fluido permanente.
3.10. Incorporación de actividades de repaso y revisión de los contenidos.

Tabla 27. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión materiales de apoyo al aprendizaje

Materiales de apoyo al aprendizaje
4.1. Existencia y disponibilidad de material específico de apoyo para los estudiantes (distinto a los programas).
4.2. Estructura de las guías completa y fácil de seguir, agradable y con buena estética.
4.3. Explicitación del modelo de trabajo más conveniente en la disciplina (en coherencia con el estilo de llevar la asignatura por parte del profesor).
4.4. Sugerencias para la realización de actividades prácticas (que permitan consolidar los aprendizajes).
4.5. Indicación de las dificultades que suelen ser habituales en esa materia, sugiriendo algunas vías para afrontarlas.
4.6. Incorporación de actividades de autoevaluación para contrastar el propio progreso.
4.7. Indicaciones claras con respecto a la preparación de los exámenes o actividades de evaluación (incluyendo los criterios que servirán para su valoración).
4.8. Indicación de fuentes de información utilizables (incluidas las electrónicas) y algunos consejos para su mejor uso.
4.9. Presentación de un <i>dossier</i> de materiales utilizables en la disciplina con diversos propósitos (para seguirla mejor, para recuperar lagunas, para ampliar contenidos, etc.).
4.10. Inclusión de algún tipo de propuesta o estrategia de recuperación para los alumnos que pudieran tener problemas para superar el curso.

Tabla 28. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión metodología

Metodología
5.1. Utilización de un estilo retador y problematizante de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico).
5.2. Equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades marcadas.
5.3. Utilización de diversas modalidades de interacción (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual).
5.4. Combinación de «presión» (exigencias) y «apoyo» a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas.
5.5. Accesibilidad y cordialidad, frente a frialdad y formalización, como características del trato con los alumnos.
5.6. Nivel de participación otorgado a los estudiantes a la hora de definir la metodología a seguir en nuestra disciplina.
5.7. Nivel de implicación real (como promedio) de nuestros estudiantes en las diversas actividades desarrolladas (incluida la explicación de los contenidos).
5.8. Gradualidad del método seguido (o medida en que nuestra metodología respeta esa gradualidad en función del momento en que los alumnos cursan nuestra materia).
5.9. Presencia en nuestra metodología de actividades o momentos que exijan una profundización relevante en el contenido tratado.
5.10. Presencia de «experiencias fuertes» en el proyecto de formación.

Tabla 29. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión nuevas tecnologías

Nuevas tecnologías
6.1. Equipamiento actualizado y pertinente a los aprendizajes que se desea alcanzar.
6.2. Medida en que se ha garantizado una formación suficiente para poder rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías en las disciplinas.
6.3. Nivel de integración real en el desarrollo de las disciplinas.
6.4. Potencialidad innovadora de los medios. Nivel en que aportan un enriquecimiento real de las estrategias didácticas (salir de la lección magistral).
6.5. Medida en que se varían y mejoran las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes (salir del aprendizaje memorístico).
6.6. Aportación a la horizontalidad de los aprendizajes (profesores y alumnos explorando conjuntamente nuevas situaciones de aprendizaje).
6.7. Incorporación de procesos o sistemas de simulación.
6.8. Facilitación de intercambios y transferencias entre sujetos, grupos o instituciones.
6.9. Medida en que mejoran las posibilidades de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.
6.10. Efectos colaterales: medida en que se consigue evitar que las nuevas tecnologías no supongan otro factor de discriminación con respecto a los estudiantes con menos recursos económicos.

Tabla 30. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión apoyo a los estudiantes

Apoyo a los estudiantes
7.1. Nuestra sensibilidad hacia los estudiantes (ponerse en su lugar y saber interpretar sus «demandas»).
7.2. Nuestra capacidad para transmitir interés y crear retos en el ámbito de las disciplinas que explicamos.
7.3. Forma en que se respetan, en función de las características de cada materia, los intereses y cualidades personales de los estudiantes.
7.4. Existencia y efectividad de los dispositivos de apoyo creados para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje.
7.5. Nivel de accesibilidad a las demandas de los estudiantes (incluidas cuestiones ajenas a nuestra materia específica).
7.6. Existencia de un clima relacional cálido y abierto en nuestras clases.
7.7. Seguimiento individualizado o grupal del progreso de nuestros estudiantes.
7.8. Expectativas elevadas que mantenemos sobre su capacidad de logro.
7.9. Presencia de momentos destinados a la metacomunicación.
7.10. Cantidad y calidad de los contactos fuera de las actividades formales del aula: encuentros de tutoría, en actividades de extensión cultural, en investigaciones, etc.

Tabla 31. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión coordinación con los colegas

Coordinación con los colegas
8.1. Nivel de conocimiento del conjunto del proyecto formativo de la carrera (materias, contenidos, prácticas, etc.).
8.2. Participación en actividades de coordinación de los programas en el seno del Departamento o Área y en el conjunto de la titulación.
8.3. Participación en experiencias de planificación compartida de nuestra disciplina con otras disciplinas (acondicionar nuestro programa para poder interaccionar con los otros).
8.4. Participación en experiencias de manejo compartido de materiales entre varias disciplinas (documentos, manuales, textos, <i>dossiers</i> , etc.).
8.5. Participación en experiencias o actividades conjuntas para variar disciplinas (trabajos, salidas, problemas, lecturas, etc.).
8.6. Participación en procesos de evaluación compartidos entre diversas disciplinas.
8.7. Participación en reuniones de seguimiento del proceso didáctico global de la titulación.
8.8. Participación en iniciativas colectivas orientadas explícitamente a la mejora de la calidad de la docencia.
8.9. Participación en actividades de tutoría y apoyo entre colegas: ayuda a los noveles, observación de clases, revisión conjunta de materiales, etc.
8.10. Capacidad para superar la mayor o menor afinidad personal en aras de un trabajo conjunto coordinado.

Tabla 32. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión evaluación

Evaluación
9.1. Medida en que se diferencia claramente en nuestras clases entre evaluación de seguimiento y evaluación de control de los aprendizajes alcanzados por nuestros estudiantes.
9.2. Coherencia entre nuestra actuación didáctica (objetivos, métodos, estilo de llevar la materia) y evaluación.
9.3. Variedad y gradualidad de las demandas (de conocimiento o habilidad) que les planteamos a los alumnos en la evaluación.
9.4. Nivel de presencia de fórmulas innovadoras de evaluación en nuestras clases.
9.5. Nivel de información previa y de feedback posterior suministrado a los alumnos en relación con la evaluación y a sus resultados en ella.
9.6. Incorporación de sugerencias u orientaciones ofrecidas a los estudiantes en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorarlos.
9.7. Existencia de oportunidades de revisión de exámenes y nivel de efectividad de los mismos.
9.8. Graduación de las modalidades de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos (medida en que nuestras evaluaciones se acomodan a la posición que les corresponde en esa graduación).
9.9. Nivel de incorporación de las nuevas tecnologías como recurso para la evaluación.
9.10. Medida en que se ofrece la posibilidad de valorar y reconocer (acreditar formalmente) conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera de nuestras clases, pero que pertenecen a ámbitos de nuestra disciplina.

Tabla 33. Criterios asociados a una docencia de calidad en la dimensión revisión del proceso

Revisión del proceso
10.1. Realización del diagrama de los resultados en cada una de las materias y actividades desarrolladas durante el curso.
10.2. Constancia explícita de datos sobre los procesos de prácticas en empresas o <i>prácticum</i> y sus resultados formativos.
10.3. Constancia explícita de datos sobre los resultados obtenidos en los procesos de intercambio llevados a cabo.
10.4. Constancia explícita de datos sobre los resultados de las actividades de cooperación (local, nacional o internacional) desarrolladas por la institución: recuento de actividades y valoración de las mismas.
10.5. Datos sobre el nivel de uso de los diversos recursos existentes en la institución y satisfacción con los mismos. Carencias más notables detectadas y que convendría subvenir.
10.6. Datos sobre la satisfacción general del profesorado sobre la marcha del curso. Satisfacción específica sobre los diversos aspectos de la docencia (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación, etc.).
10.7. Datos sobre la satisfacción general y pormenorizada de los alumnos sobre la marcha del curso.
10.8. Memoria de las actividades no académicas desarrolladas durante el curso con estimación de su pertinencia y éxito.

- 10.9. Datos sobre ciertos indicadores de visibilidad e imagen pública de nuestra Facultad o nuestros departamentos (prensa, radio, revistas especializadas, etc.).
 - 10.10. Datos sobre indicadores externos relativos a la eficacia institucional (nivel de empleo efectivo de los graduados; valoración de los empleadores del nivel logrado por los egresados, valoración de la formación recibida por parte de los egresados con varios años de experiencia).
-

A estos criterios de análisis de la docencia, se suman otras propuestas para valorar la calidad del quehacer del profesorado universitario. En particular, algunos especialistas que han investigado el fenómeno (Amado et al., 2011; Gargallo et al., 2010; Merellano-Navarro et al., 2016) reconocen una serie de aspectos de interés a la hora de valorar la docencia. Así, estos rasgos se organizan en tres dimensiones, a saber: la dimensión disciplinar, la dimensión pedagógica y la dimensión humana. Cada una de estas debe ser valorada utilizando estrategias que proporcionen información objetiva respecto del ejercicio de la docencia, procurando integrar datos tanto cualitativos como cuantitativos que posibiliten una mejor aproximación a la calidad de la docencia que se ejecuta. Por lo mismo, y a fin de lograr estos objetivos, es que Jerez et al. (2016) y Sosa-Quintero et al. (2019) proponen una clasificación de evidencias que permitirán concretar y orientar de mejor forma el proceso de evaluación. Estas se detallan a continuación:

- Física.

Tipo de evidencia que se obtiene mediante observación directa de las actividades que desarrolla el docente, por ejemplo, la observación del hecho docente, la inspección del desarrollo de proyectos de investigación, o de la forma cómo evalúa.

- Documental.

Corresponde a la revisión de documentos, tales como: hojas de vida, diplomas y certificados, *syllabus* (programas de asignaturas) y encuestas. Estos documentos pueden ser preparados por la institución o por otros actores del proceso, con el consentimiento para su uso.

- Testimonial.

Tipo de información que se obtiene desde diferentes actores que participan del proceso formativo, por ejemplo, estudiantes, docentes pares, el sector externo, egresados o autoridades académicas. La validez de estas evidencias depende de la objetividad de las fuentes, y requieren de especial cuidado en su recolección y análisis.

- Analítica.

Corresponde al análisis y verificación de datos e información, que posee o recoge la propia universidad. Este trabajo puede realizarse respecto de documentos, indicadores, cumplimiento de objetivos, encuestas y entrevistas, entre otras fuentes. También pueden efectuarse comparativos con los modelos pedagógicos y normas institucionales.

- Informática.

Tipo de evidencia que se obtiene a partir de datos e información que se encuentra al interior de dispositivos electrónicos o informáticos.

Estas evidencias se han de considerar en la evaluación de las dimensiones pedagógica, disciplinar y humana, de manera que se configuren como recursos informativos que permiten valorar distintas características y criterios que constituyen la calidad de la docencia. Así, la dimensión pedagógica, por ejemplo, integra aspectos relacionados con la actividad docente, entre los que se destacan: la planificación de la enseñanza y la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se contemplan en esta área elementos como el conocimiento de modelos pedagógicos, estrategias didácticas a implementar en aula, prácticas pedagógicas coherentes con la disciplina que se enseña, integración adecuada de recursos tecnológicos en el proceso de formación. Todo esto se expone en la siguiente tabla, en la que se detallan las características, evidencias y criterios que se posicionan como referentes para valorar el componente pedagógico.

Tabla 34. Evidencias y criterios para la dimensión pedagógica

Característica	Evidencia	Criterio
Conocimiento de los diferentes modelos pedagógicos, en especial los de la institución	Física-Analítica	El docente conoce los modelos pedagógicos centrados en el estudiante. Especialmente, demuestra que conoce y comprende el de la institución de la que hace parte.
Formación y capacitación permanente en didáctica de la educación superior	Documental	Ha participado en programas formales o no formales, de formación docente.

Característica	Evidencia	Criterio
Planificación, organización y gestión del proceso enseñanza-aprendizaje	Física-Testimonial-Analítica	Desarrolla sus cursos de forma planificada, evidenciado en: <i>syllabus</i> , plan de aula y cronogramas. Estos elementos son dados a conocer a los estudiantes antes de iniciar el curso, y sirven como referente para su desarrollo.
Utiliza métodos alternativos a la cátedra magistral	Física-Testimonial	Además de la cátedra magistral, emplea estrategias como: el aprendizaje basado en problemas, la clase invertida, el seminario alemán, el estudio de caso, la investigación formativa, entre otros.
Fórmula y desarrolla objetivos de formación	Física-Testimonial	Les indica a los estudiantes, al iniciar cada clase, el objetivo de la misma.
Innovación en el diseño e implementación de metodologías de evaluación	Física-Testimonial-Analítica	Hace de la evaluación un instrumento para la mejora del proceso educativo.
Desarrollo contextualizado de los contenidos programáticos	Física-Testimonial-Analítica	Incorpora a sus clases elementos de la realidad y del contexto social, a través de los cuales se construyen aprendizajes significativos.
Manejo de las TIC aplicadas al proceso educativo	Física-Testimonial-Informático	Conoce y utiliza las últimas tendencias y herramientas que proporcionan las TIC al proceso educativo.
Participa en proyectos de investigación	Documental	Participa como investigador en proyectos relacionados con la disciplina en la que ejerce la docencia.

Fuente: Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020).

En tanto, respecto de la dimensión disciplinar, se integran características y criterios referidos al conocimiento específico del área en que el docente desempeña su labor. En este ámbito, se consideran aspectos como: la formación académica, la profundidad con la que se abordan los temas propios del ámbito profesional, así como también aquello que se refiere a la participación en instancias de desarrollo de conocimiento e investigación. De manera más detallada, estos aspectos se exponen a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 35. Evidencias y criterios para la dimensión disciplinar

Característica	Evidencia	Criterio
Se mantiene actualizado en la disciplina	Documental	Realiza seminarios, cursos, foros y actualizaciones, en su disciplina o profesión.
Realiza maestría y doctorado en la disciplina	Documental	Es profesional y cuenta con maestría o doctorado en su disciplina o profesión.
Es investigador permanente en el área disciplinar	Documental	Participa como investigador en proyectos relacionados con la disciplina o profesión.
Participa como ponente en eventos científicos propios de su disciplina	Documental	Es invitado regularmente a participar como: conferencista, ponente, moderador o expositor, en eventos académicos. Es llamado a participar como docente en programas de posgrado de instituciones diferentes a la que pertenece.
Muestra solvencia en el desarrollo de los contenidos	Testimonial-Física-Analítica	Desarrolla los contenidos programáticos con evidente solvencia, lo que le convierte en una autoridad en su disciplina, generando confianza entre sus estudiantes.
Se mantiene actualizado respecto de los autores, obras y artículos que se producen en su disciplina	Testimonial-Física	Recomienda a sus estudiantes las publicaciones recientes en su área de conocimiento y conversa sobre ellas, motivando la lectura.
Responde con solvencia las preguntas de los estudiantes	Testimonial-Física-Analítica	Cuando los estudiantes o sus pares le hacen preguntas sobre su especialidad, responde de forma rápida y acertada, generando confianza en sus interlocutores.

Fuente: Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez (2020).

A partir de la información, recientemente expuesta en la Tabla 35, es posible reconocer que el conocimiento especializado de la disciplina es fundamental para alcanzar una docencia que llegue a niveles óptimos de calidad. Esto implica, entonces, que la tarea docente debe estar liderada por profesionales que tengan un dominio y conocimiento profundo de la disciplina que enseñan, además de ejecutarse en un contexto que permita el logro de metas de aprendizaje de manera óptima, propiciando una formación académica de calidad que posibilite una integración adecuada a la comunidad disciplinar y profesional.

Tabla 36. Evidencias y criterios para la dimensión humana

Característica	Evidencia	Criterio
Alto sentido de la ética	Física-Testimonial-Analítica	Actúa voluntariamente, por su íntimo convencimiento, de acuerdo con una estructura de valores definidos por él mismo, en correspondencia al bienestar de la sociedad.
Responsable	Testimonial-Analítica	Asume las consecuencias de las decisiones que acepta o toma.
Comunicación asertiva	Testimonial-Física	Comunica sus ideas de forma clara y sincera, generando en sus interlocutores un clima positivo y sin conflictos.
Tolerancia	Testimonial	Respeto las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas y facilita su expresión a pesar de que no las comparta. Reconoce las diferencias propias de la naturaleza humana.
Buen sentido del humor	Testimonial	Se expresa de forma tal que genera buen ambiente, es de espíritu alegre y empático.
Comprometido con la solución de los problemas de la sociedad	Testimonial-Documental	Conoce los problemas de la sociedad y actúa frente a ellos, contribuyendo a su solución. Es activista social.
Justo e imparcial	Testimonial-Analítica	Actúa de forma equilibrada y objetiva, dando a cada quien lo que le corresponde, según el caso.
Es empático	Testimonial	Comprende los sentimientos y emociones de otras personas, intentando ponerse en el lugar del otro.
Es creativo e innovador	Testimonial-Física	Contribuye a la solución de problemas, creando alternativas que faciliten la realización de determinadas tareas o actividades.

Además de lo señalado, la tercera dimensión en la que se albergan atributos o aspectos necesarios de considerar en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia corresponde al ámbito humano. En particular, esta se refiere a los atributos personales y éticos del docente, destacándose en este campo algunos elementos como: la comunicación asertiva, la tolerancia, el sentido del humor, la creatividad y la capacidad de innovación. Al igual que en las

dimensiones anteriores, en la siguiente tabla se presentan las características, evidencias y criterios a considerar en el proceso de evaluación de una docencia de calidad.

Con todo esto, es posible visualizar que la actividad de enseñar tiene un carácter complejo, pues en ella inciden una diversidad de variables. Esto no implica que la serie de atributos expuestos se deban convertir en reglas, técnicas o condiciones necesarias para ejecutar actividades y procedimientos con fines formativos. En este sentido, la evidencia investigativa indica que existirán rasgos o condiciones que se posicionarán como atributo de una enseñanza efectiva. Así, el proceso formativo debe comprenderse y entenderse como un fenómeno de naturaleza abierta en el que las acciones y estrategias que se implementan entregan directrices respecto de la precisión de los conocimientos y contenidos que se aborden. Por esto, no es posible aludir a técnicas o patrones de trabajo fijo, por el contrario, se debe apostar por acciones o principios de enseñanza que sean consistentes con los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar en la formación.

Pese a que variadas son las definiciones en torno a la excelencia en la enseñanza o calidad de la docencia, Brusoni et al. (2014) mencionan que es posible discernir algunos patrones comunes a este fenómeno:

- Un enfoque en el estudiante, en el aprendizaje del estudiante y en el apoyo personal a los estudiantes y su desarrollo, más que en la enseñanza formal;
- Un enfoque macro en el entorno de aprendizaje más amplio y el desarrollo del plan de estudios o del programa, más que un enfoque micro en la enseñanza;
- Un énfasis tradicional en el propio profesor y en las calificaciones de los estudiantes sobre el profesor, en el historial de investigación del profesor y en el conocimiento de la materia, y en el reconocimiento externo del profesor, con poca atención a los estudiantes, al aprendizaje, al entorno de aprendizaje o al proceso de desarrollo de la enseñanza;
- Un énfasis en los esfuerzos para desarrollar la enseñanza, especialmente a través de la innovación, a través de la influencia de otros y a través del liderazgo de la enseñanza.

En concordancia con los puntos expuestos, y buscando sintetizar lo abordado en líneas previas, es posible entender la docencia de calidad como aquella que consigue un aprendizaje

efectivo en los estudiantes y, a su vez, logra promover un ambiente formativo propicio para que sus participantes alcancen las metas definidas (Turull, 2020). Para asegurar el cumplimiento de esta forma de entender la docencia, es que se proponen algunos principios definidos como básicos para efectos de abordar la evaluación de esta tarea. De este modo, los principios a los que se hace alusión corresponden a los siguientes (Arboix, 2020):

- Multiplicidad de métodos.

Utilización de diferentes métodos de evaluación y uso de distintas fuentes de información, esto ya sea para tomar decisiones o para integrar acciones orientadas a la mejora.

- Rol prioritario del profesorado.

Los departamentos y facultades deben participar activamente en el establecimiento de métodos y criterios de evaluación, pues si esto no fuese así, las posibilidades de éxito serían escasas.

- Atención a la diversidad.

Los modelos de evaluación docente deben ser diversos, respondiendo, por tanto, a la variedad de disciplinas existentes en el contexto de la universidad, lo que implica, a su vez, una revisión periódica de los estándares que han sido definidos para estos efectos.

- Ética de la evaluación.

Considerar respecto hacia el individuo evaluado, incorporando elementos que permitan contextualizar todos los aspectos considerados para la implementación del proceso de evaluación.

- Contenidos y agentes de la evaluación.

En el proceso de evaluación las instituciones deben incorporar otros elementos como calidad, cantidad de docencia impartida, desarrollo de nuevos programas, cursos, materiales docentes, supervisión, tutorías, etc. Todo esto considerando, como mínimo, la opinión del propio profesor, los estudiantes y los responsables académicos.

Con todo, entonces, la evaluación de los aspectos a los que se ha hecho mención es una tarea necesaria para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sirviendo este

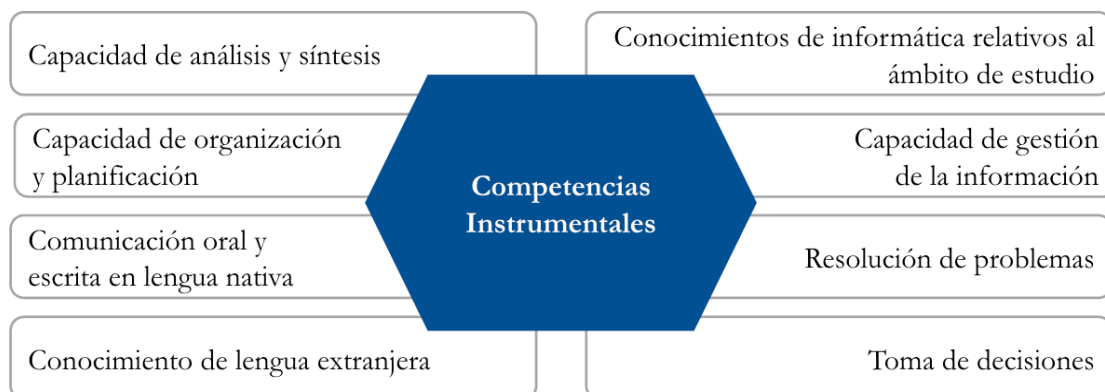
proceso en varios sentidos. Así, la implementación de acciones de este tipo es útil para la toma de decisiones referidas a los ámbitos político, administrativo y académico. Además, es útil como instrumento de formación de intelectuales que participarán en el desarrollo del mundo del trabajo y en la sociedad en general (López-Cámara, 2014). La implementación de estos procesos de valoración proporciona, a los profesores, fuentes de retroalimentación que pueden tener una influencia positiva en su identidad y satisfacción personal y, en consecuencia, en la mejora de sus prácticas de enseñanza (Fernández & Coppola, 2012).

2.3.5 Competencias docentes en el contexto de la formación universitaria

De acuerdo con lo expuesto en los referentes ya revisados, el término docente alude a toda persona que de alguna manera tiene relación con la formación desde la óptica de la propia ejecución de este quehacer. En este sentido, las acciones ejecutadas en el campo de la docencia son variadas, por cuanto, los y las profesionales que ejercen esta tarea provienen desde distintos campos del saber. Por lo mismo, el panorama de las competencias docentes en el contexto universitario es variado, pues estas dependerán de la naturaleza del campo de estudio en el que se ejecuta el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también de los proyectos de formación que cada área haya definido. Esto significa, entonces, que no existe coincidencia en relación con las competencias docentes, no obstante, de igual modo es posible reconocer la presencia de competencias genéricas que debe desarrollar cualquier profesional que se dedica a la formación.

Así, es que Pérez (2005, citado en Mas & Tejada, 2013) señala que existen bloques genéricos de competencias con las que los docentes de cualquier disciplina debiesen cumplir. De este modo, el autor menciona un primer grupo comprendido por competencias instrumentales, personales y sistémicas, tal como se visualiza en las siguientes tres figuras. Así también, menciona un segundo grupo de competencias, correspondientes a las de carácter específico, las que se dividen entre aquellas de tipo conceptual (saber) y procedimental (saber hacer).

Figura 5. Fases características de un proceso de evaluación



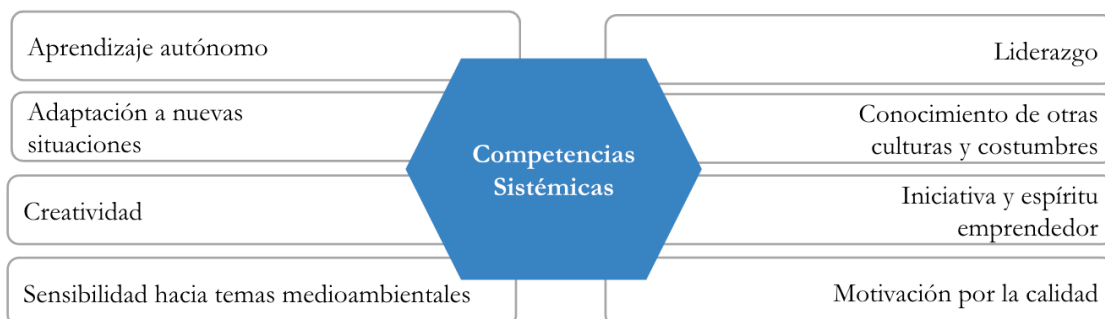
Fuente: Pérez (2005, citado en Mas y Tejada, 2013).

Figura 6. Esquema competencias personales docentes



Fuente: Pérez (2005, citado en Mas y Tejada, 2013).

Figura 7. Esquema competencias sistémicas docentes



Fuente: Pérez (2005, citado en Mas y Tejada, 2013).

Los grupos de competencias presentados corresponden a requerimientos considerados como mínimos para efectos de cumplir con una docencia de calidad en el contexto universitario. En esta línea de ideas, Ayala (2008, citado en Mas & Tejada, 2013, pp. 179-180) expone, a través de su modelo de competencias docentes, cinco competencias en las que se precisan las funciones referidas al quehacer del docente universitario. Esto se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 37. Competencias y funciones docentes en el contexto universitario

Competencia	Funciones
Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo	- Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos. - Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales. - Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica. - Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. - Emplea la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje.
Experto en su disciplina académica	- Domina ampliamente la disciplina académica. - Participa en procesos de actualización constante en su disciplina. - Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo con el nivel de sus alumnos.
Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno	- Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades. - Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos, acompañando el proceso de aprendizaje. - Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades. - Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.
Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso	- Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos. - Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. - Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.
Docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural	- Participa en procesos de investigación e innovación educativa. - Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente. - Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades. - Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales.

Así, en este mismo orden de ideas, Tejada (2006) también presenta una tipología de competencias que deberían visualizarse en el quehacer del profesorado universitario. En este contexto, se precisan las competencias teóricas o conceptuales, referidas al saber y al saber hacer; las competencias psicopedagógicas y metodológicas, referidas a la integración del saber y el saber hacer, y las competencias sociales, en las que se vinculan el saber ser y el saber estar. A esta propuesta, también se incorporan otras iniciativas como, por ejemplo, la de Rial (2008), quien establece que han de ser necesarios los siguientes ámbitos de competencias en el profesorado universitario, esto es: a) competencia técnica, referida a la capacidad de ejecutar tareas disciplinares que permiten responder adecuadamente a las tareas disciplinares que emergen de contextos de desempeño real, b) competencia pedagógica, asociada a la capacidad con la que cuentan los profesores para diseñar e implementar una estrategia formativa que posibilite el logro de metas formativas en un campo del saber, c) competencia tutorial, referida a la puesta en práctica de procedimientos que permitan realizar un seguimiento y acompañamiento en la formación de los estudiantes y d) competencia investigadora, asociada a alcanzar un nivel de dominio en la disciplina que posibilita la integración entre el quehacer docente y la tarea investigadora.

El desarrollo de estas competencias es posible a partir de un proceso de formación y acompañamiento continuo a los docentes. Esto se traduce, entonces, en la generación de acciones que posibiliten el análisis de la propia práctica docente y, a su vez, se reflexione en torno a ella con fines orientados a la mejora. Así también, Saravia (2011) caracteriza las competencias profesionales con las que debiese contar un profesional que se dedica a la docencia en el contexto universitario. En relación con ello, el autor menciona las siguientes:

- Competencia científica.

Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional.

- Competencia técnica.

Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor desarrollar correctamente sus actividades académicas, basándose en sus acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.

- Competencia personal.

Referida a la posición subjetiva del profesor respecto del saber en cuanto que no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta sobre un campo disciplinar, sino como un conocedor insuficiente de este.

- Competencia social.

Representa las cualidades que permiten al profesor establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes.

Con todo lo expuesto, es posible corroborar la idea de que el quehacer del docente universitario es un constructo complejo, por cuanto se encuentra integrado por una variedad de factores y dimensiones. Esto configura, por ende, una tarea que se articula de acuerdo con variados requerimientos y que supone cambios de manera recurrente, dependiendo de las exigencias disciplinares y sociales que vayan apareciendo con el pasar del tiempo.

En lo mencionado hasta aquí, se ha logrado dar cuenta, en términos generales, de algunos de los rasgos que caracterizan una buena docencia en el nivel universitario. Estos lineamientos han permitido reconocer, en la literatura especializada, la configuración de perfiles competenciales asociados al profesor universitario. De este modo, Zabalza (2011) reconoce una serie de competencias específicas que son parte de este perfil docente:

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje,
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares,
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas,
4. Dominio de las nuevas tecnologías,
5. Diseñar la metodología de trabajo y organizar las actividades,
6. Interactuar comunicativamente y relacionarse con los estudiantes,
7. Implementar procesos de tutoría,
8. Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje,
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza,
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En la misma línea, Cifuentes, Alcalá y Blázquez (2005) proponen cinco funciones prioritarias en el ejercicio docente y que, por tanto, estarán formando parte de este perfil competencial. Estas se detallan a continuación:

- Compromiso científico con la disciplina,
- Conocimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, contando con la capacidad de realizar instancias de diagnóstico y evaluación,
- Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente documental, así como también como metodología de enseñanza y herramienta para la enseñanza a distancia y presencial,
- Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y la multiculturalidad en el currículum,
- Dominio de estrategias metodológicas para responder a diversas situaciones o exigencias formativas.

A lo señalado, se suman los distintos bloques competenciales propuestos por Valcárcel (2005), quien propone seis grupos en los que intenta describir las diversas áreas que debiera dominar un profesor en el marco de la universidad. Así, se exponen las siguientes competencias:

1. Competencias cognitivas propias de la función del profesor en una determinada disciplina. Esto implica, por tanto, contar con un amplio conocimiento en el ámbito disciplinar, así como también en el pedagógico, a fin de que esto le permita ejecutar acciones formativas pertinentes para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.
2. Competencias metacognitivas que propicien el trabajo reflexivo y autocrítico en el proceso de enseñanza, a fin de estar en un proceso de permanente análisis y revisión del actuar docente, posibilitando la búsqueda de acciones que permitan la mejora.
3. Competencias comunicativas que conlleven un uso adecuado del lenguaje científico y académico en el contexto formativo, logrando integrar adecuaciones en función de los requerimientos del ambiente en el que se implementa la experiencia formativa.

4. Competencias gerenciales asociadas a la óptima gestión de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
5. Competencias sociales que permitan actuar bajo la puesta en práctica de acciones de liderazgo, cooperación, trabajo en equipo u otras, favoreciendo la formación y disposición de los estudiantes, además del propio desarrollo profesional.
6. Competencias afectivas orientadas a asegurar actitudes, motivaciones y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de objetivos de formación.

Con todo lo expuesto, las competencias con las que debería contar un profesor en la universidad se sintetizan en los siguientes ocho puntos:

1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
4. Gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes.
5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
6. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
7. Gestión del propio desarrollo profesional como docente.
8. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.

Las competencias, rasgos y atributos que caracterizan una buena docencia se posicionan como referentes para evaluar la calidad con que el profesorado desarrolla la tarea de formar a los futuros profesionales. El valorar el trabajo que estos especialistas ejecutan cobra relevancia por cuanto permite ser consciente de lo que ocurre en la realidad del espacio formativo a fin de tomar decisiones orientadas al cambio y a la mejora. Así, lo que se busca mediante la implementación de sistemas para valorar al profesorado es contribuir en la mejora de los centros educativos, en el resultado alcanzado por los estudiantes y en fortalecer el ejercicio docente (Calatayud, 2021).

En este orden de ideas, en una propuesta más reciente, las competencias genéricas se asocian a un conjunto de características, actitudes y conocimientos transversales que se requieren en cualquier área profesional y que son transferibles a una diversidad de ámbitos. En esta categoría se destacan tres tipos de atributos, a saber, las características referidas al ámbito personal, las comunicativas y las actitudinales. Dentro de los rasgos que se asocian a estas competencias es posible destacar los que se detallan en la Tabla 38.

Tabla 38. Atributos del docente de excelencia en la educación superior en el ámbito de competencias genéricas

Competencias genéricas			
Características actitudinales		Características comunicativas	Características personales
Creativo y persistente	Respetuoso	Transmite información de forma clara	Posee sentido del humor constructivo
Puntual	Motivador	Escucha de forma activa	Mantiene una buena apariencia
Empático	Conoce y se preocupa por sus estudiantes	Volumen y tono de voz adecuado	Honesto, íntegro y transparente
Positivo y optimista	Apoya a estudiantes	Asertivo	Carismático y sociable
Humilde y acepta sus limitaciones	Genera confianza y confía en estudiantes	Interactúa con estudiantes	
Valora el trabajo de estudiantes	Paciente y atento	Abierto y dispuesto a responder preguntas	Emocional, social y cognitivamente inteligente
Compromiso y seriedad con su trabajo	Justo y consecuente en su actuar	Accesible y disponible dentro y fuera de clases	Alegre, divertido y simpático
Responsable y organizado	Muestra amor, pasión e interés en su trabajo	Receptivo a opiniones de otros	
Comprensivo y flexible frente a necesidades de estudiantes	Actúa como modelo a seguir		

Fuente: Jerez et al. (2016).

Por su parte, las competencias pedagógicas se refieren al conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que se desarrollan y ponen en ejecución en el contexto pedagógico del docente. Este grupo involucra, principalmente, los métodos empleados para facilitar el aprendizaje, así como también las tareas referidas a la planificación y gestión de los procesos formativos.

En este contexto, estas competencias se organizan en dos grupos, el primero, referido a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, el segundo, asociado a los requerimientos de gestión y planificación de la enseñanza. Así, el primero se refiere a las prácticas docentes como herramientas, tanto teóricas como metodológicas, sobre los aspectos necesarios para incluir a todos los estudiantes en el proceso formativo. Por su parte, el segundo se vincula con la selección pertinente de contenidos, en función de los requerimientos del futuro campo de ejercicio profesional. De este modo, se destacan dentro este campo de competencias, los atributos que se exponen en la Tabla 39.

Tabla 39. Atributos del docente de excelencia en la educación superior en el ámbito de competencias pedagógicas

Competencias pedagógicas			
Estrategias de enseñanza-aprendizaje		Planificación-gestión	
Provee experiencia de aprendizaje vicaria	Facilita pensamiento crítico y autoevaluación	Explica los resultados de aprendizaje	Propone problemas reales provenientes del contexto profesional
Altas expectativas de sus estudiantes	Actúa como guía y mentor	Prepara apuntes de calidad ajustados a resultados de aprendizaje	Evaluación coherente con actividades de aprendizaje
Responde consultas a tiempo	Crea clima positivo y participativo	Considera la carga de trabajo del estudiante	Implementa actividades de evaluación formativas y sumativas
Considera conocimientos previos de estudiantes	Da refuerzo y retroalimentación positiva y constructiva	Reflexiona sobre su práctica docente	Prepara y organiza las actividades de aprendizaje
Fomenta discusión entre estudiantes	Promueve la autonomía del estudiante	Conoce implicaciones educativas de TICs	Innova en su metodología
Versátil, presenta actividades en forma interesante		Proporciona referencias bibliográficas precisas y diversas fuentes de aprendizaje	Explica criterios y procedimientos de evaluación
Da explicaciones y ejemplos ordenados y simplificados		Planifica actividades de evaluación flexibles, con opciones y variedades	Proporciona modelos de evaluaciones
Potencia aprendizaje significativo, centrado en el estudiante, con estrategias activas		Existe coherencia entre resultados y actividades de aprendizaje, y actividades de evaluación	Conoce y comprende los contenidos y organización del currículum

Fuente: Jerez et al. (2016).

Por su parte, las competencias disciplinares corresponden a aquellas referidas al dominio teórico y conceptual en un campo del saber, por tanto, están asociadas al conocimiento, las habilidades y actitudes que ha de poseer un docente a la hora de responder a los requerimientos emergentes propios del quehacer pedagógico. Estos aspectos disciplinares corresponden a los aspectos de dominio mínimo que requieren los especialistas que se desempeñan en la docencia dentro de un campo del saber específico. Así, algunos de los atributos que se declaran en este grupo de competencias son los que se detallan en la tabla siguiente.

Tabla 40. Atributos del docente de excelencia en la educación superior en el ámbito de competencias disciplinares

Competencias disciplinares
Experto en su área de conocimiento
Actualizado y preocupado por su formación continua
Vasta experiencia profesional
Dominio cognoscitivo y práctico del contenido que enseña
Desarrolla el componente investigador para alimentar su saber

Fuente: Jerez et al. (2016).

De manera más reciente, Villarroel y Bruna (2017), a partir de la revisión de la literatura, establecen una propuesta de competencias docentes, definiendo tres grupos: competencias básicas, específicas y transversales.

En el grupo de las competencias básicas se encuentran aquellas habilidades, conocimientos y actitudes propias de la labor del profesor, y que conforman los requisitos o condiciones mínimas para el ejercicio de la docencia. En este agrupamiento se integra el conocimiento de las materias que se enseñan, la habilidad para expresarse y explicar ideas, la capacidad para trabajar con otros colegas, la demostración de responsabilidad y compromiso con el quehacer y ética del trabajo docente. En el segundo grupo, las competencias específicas, se encuentran aquellas competencias consideradas fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las que distinguen a un docente cuyos procesos formativos liderados se focalizan en el aprendizaje de los estudiantes. Así, a través de este grupo se pretende comprender cuáles son las estrategias más efectivas para dar cumplimiento a resultados de formación definidos, abordar contenidos definidos e interactuar con un grupo humano con determinadas características. Por su parte, las competencias transversales corresponden a aquellas que entregan un valor agregado y funcionan como un factor protector del rol docente. En

específico, estas se refieren a la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del profesorado, lo que les permite posicionarse en el lugar de los estudiantes, permitiendo así un vínculo adecuado entre docente-estudiante, así como también cuestionar y mejorar su actuación en la sala de clases. Este último grupo de competencias cobran relevancia por cuanto tienen una alta incidencia en la satisfacción y resultados efectivos de los alumnos (Villarroel & Bruna, 2017).

2.4 Buena práctica en docencia universitaria

Tal como se ha mencionado en la sección previa, la calidad de la docencia se refiere a una serie de atributos o rasgos que es posible visualizar en el quehacer del profesorado universitario, en el marco de su actuar en la sala de clases. A esta idea genérica, se vinculan propuestas más concretas para hacer referencia a la calidad del quehacer de los docentes en el aula. Con ello es que aparecen algunas como docente de excelencia, buen docente o buena práctica en docencia universitaria, sin embargo, la construcción de su significado no está libre de discusión y controversia. Esto dado que existen planteamientos diversos para comprender las bases conceptuales del término, considerando e integrando en ello factores como el contexto social, político y económico.

Bajo este marco, entonces, es que una buena docencia o una enseñanza de excelencia viene determinada por distintos factores como, por ejemplo, el carácter inspirador de cada uno de los profesores, la organización de las presentaciones, la interacción con los estudiantes como participantes y la adecuación de la información proporcionada a los objetivos de aprendizaje del curso. En este contexto, Francis (2006) señala que un buen académico es aquel que desarrolla un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional del estudiantado universitario. Así, Bain (2007), para referirse a este tipo de docencia, señala una serie de atributos que configuran al buen profesorado universitario, correspondiendo estos rasgos a los siguientes (Bain, 2007, p. 7):

- Conocer la materia que imparte y contar con actualización permanente en su campo de conocimiento.
- Comprender el proceso de aprendizaje.

- Valorar la docencia y su preparación con la misma dedicación que el resto del trabajo académico.
- Vincular las clases con la vida diaria.
- Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural.
- Mostrar una gran confianza en los y las estudiantes.
- Evaluar sistemáticamente.
- Asumir responsabilidades, manifestando compromiso con la academia.

Otros estudios añaden que la excelencia en la enseñanza corresponderá a la presentación eficaz de la información que maximiza las oportunidades de los estudiantes para alcanzar un buen rendimiento académico (Brusoni et al., 2014). En relación con esto, Guzmán (2011) afirma que un rasgo crucial que ha de caracterizar a la enseñanza de calidad es la claridad, precisando que esta consiste en la capacidad de organización que posee el docente para presentar los temas de estudio. En otras palabras, se refiere a este atributo como la habilidad para exponer de manera simple, enseñando paso a paso los procesos o procedimientos, respondiendo de forma adecuada a las interrogantes planteadas por el alumnado, retroalimentando las intervenciones y acciones que estos ejecutan, resumiendo los tópicos discutidos en el aula y planteando preguntas que permitan verificar la comprensión por parte del alumnado. Dado esto, la buena docencia no solo dependerá del actuar del profesorado y de los estudiantes, sino que también dependerá, entre otras cosas, de los recursos que se empleen para alcanzar las metas de aprendizaje, así como también de los sistemas de apoyo orientados a fortalecer el logro de la formación entregada. En esta misma línea de ideas, Elton (1998) señala que para concretar esta buena docencia es necesario entregar una formación respecto de cómo implementar el proceso de enseñanza, incluyendo espacios de análisis a nivel individual, departamental e institucional que posibiliten la toma de decisiones para generar buenas experiencias de aprendizaje para los estudiantes.

Así también, otros estudios, cuyo foco está puesto en el análisis de la práctica docente, concluyen que el aprendizaje en personas adultas logra ser más efectivo en la medida que los docentes logran cumplir con siguientes requerimientos (Lavados, 2007):

- Utilizan estrategias de motivación y atribuyen sentido al tema que se va a abordar, así como también a las competencias que se pretende que los estudiantes desarrollen.

Esto se traduce en que los docentes deben ser capaces de explicar con claridad aquello que pretenden que los estudiantes aprendan.

- Activan y emplean de forma adecuada los conocimientos previos de los estudiantes.
- Integran estrategias y metodologías variadas, de manera tal que sea posible responder a los diversos modos y estilos de aprendizaje del estudiantado, propiciando la generación de discusiones, debates y estrategias de aprendizaje activo.
- Otorgan espacios para que los estudiantes puedan interactuar en situaciones de aprendizaje simuladas, proveyendo espacios formativos que posibiliten, paulatinamente, el aprendizaje autónomo, la integración de diversos tipos de aprendizaje, así como también la integración de actividades referidas a la resolución de problemas y la puesta en práctica de habilidades cognitivas de orden superior.
- Proponen y diseñan situaciones de aprendizaje con características semejantes a las tareas que los estudiantes deberán ejecutar en sus contextos de desempeño profesional.
- Realizan procesos evaluativos de manera frecuente, instando a que los propios estudiantes puedan valorar la calidad de su desempeño, propiciando espacios de retroalimentación inmediata frente al trabajo ejecutado.
- Aplican estrategias de metacognición y desarrollo del pensamiento crítico, buscando que el alumno pueda conocer y conducir sus operaciones mentales, tome conciencia de su manera de pensar y actuar, asuma de manera activa la tarea de aprender.
- Explicitan los criterios que serán considerados para valorar el desempeño de los alumnos, integrando aquellos de carácter declarativo, procedimental y condicional.

Con esto, la idea asociada a una buena formación o enseñanza no corresponde a la búsqueda de principios prescriptivos que limitan la complejidad del análisis de un objeto de estudio. Se trata, al contrario, de apostar por un proceso de formación de carácter complejo, que rompa con la idea lineal y simplista con la que se tiende asociar la enseñanza (Lavados, 2007).

Pese a lo mencionado, es necesario precisar que no existe una comprensión unánime respecto del concepto de buen profesor/a o excelencia docente. Esto, producto de las diferentes culturas y prácticas de calidad de cada universidad, así como también del actuar particular de cada área que forma parte del espacio universitario. De acuerdo con esta línea argumentativa, Skelton (2005) presenta cuatro formas diferentes para comprender la buena docencia en la

enseñanza superior, a saber, tradicional, performativa, psicologizada y crítica, precisando que las instituciones deben tener claridad de la visión en la que encuentran para, en el futuro, poder implementar acciones orientadas al mejoramiento y fortalecimiento de los procesos formativos. De manera coincidente con esta idea de tipos de buenos profesores, Grifoll (2014) afirma que las definiciones en relación con el buen ejercicio docente dependerán de las personas que hagan empleo del concepto, así como también del propósito con el que se utilice, por tanto, la concepción de buena docencia estará determinada por el contexto en el que se ejecute esta acción docente, así como también de sus participantes.

Entonces, en este marco de complejidad en el que se inserta la figura del docente universitario, es necesario entender que el profesor en este nivel educativo se configura como un agente que ha de ser conocedor de la disciplina, un especialista en el campo del saber, abierto de manera permanente a los procesos de investigación y a la actualización del conocimiento. Así también, ha de tener experticia y dominio en relación con la forma en que se configuran los ambientes de aprendizaje y de cómo se pueden organizar estos para alcanzar mejores resultados en la formación que se imparte. Esto implica, entonces, conocer estrategias de intervención que posibiliten la implementación de experiencias de aprendizaje satisfactorias para los agentes participantes. De este modo, el profesor no se configura únicamente como un experto conocedor de una disciplina, sino que también en un especialista en el diseño, análisis y evaluación de la práctica docente (Mas & Tejada, 2013). Por lo tanto, la figura del profesor se configura desde dos perfiles, uno referido a competencias científico-técnicas y, otro, asociado a competencias del ámbito de la didáctica.

Pese a lo anterior, es preciso afirmar que la definición en torno a la figura del docente no será única. Esto, producto de la gran variedad, extensión y complejidad de funciones que se le solicitan desarrollar al profesorado en el espacio de la universidad. Por lo tanto, no existe un modelo único de docente universitario, esto dependerá de las disciplinas, instituciones y proyectos bajo los que se ejecute este rol. Sin embargo, y pese a que existen diversos factores que inciden en la forma cómo se concibe y representa al profesorado, de igual modo se establecen una serie de rasgos que guían un buen ejercicio docente, entre estos se destacan (Verona, 2004):

- Flexibilidad y apertura al cambio,
- Actitud autocrítica y capacidad para analizar la propia docencia,
- Amplio dominio de destrezas relacionales y cognitivas,

- Capacidad para trabajar en equipo,
- Capacidad para investigar sobre su propia docencia.

En concordancia con lo señalado, Gros y Romañá (2004) añaden otras características también relevantes de destacar para ejecutar de forma correcta el ejercicio de la docencia. Así, las autoras aluden a los siguientes rasgos:

- Dominar la materia,
- Preparación de las clases, saber cómo enseñar la materia, estructurar bien la información, explicar con claridad, orden y algo de teatralidad,
- Ser un buen comunicador,
- Motivar a los alumnos, hacerles reflexionar y participar activamente, seducirles, estimularlos, generando interés por los contenidos,
- Ser educado, simpático, accesible y empático para establecer una comunicación y relación adecuada con el alumno,
- Tener la capacidad de trabajar en equipo.

Así también, De la Herrán (2001) afirma que el docente universitario debe cumplir con las siguientes características:

- Ser un buen conocedor de sus alumnos,
- Ser orientador en los procesos de aprendizaje y en los procesos de elaboración de conocimiento,
- Ser un didacta, vale decir, poseedor de fundamentos, métodos y técnicas para la implementación de un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje.

A estas ideas, se suman también las propuestas de Villa (2008) quien, mediante los resultados de su investigación acerca de la calidad docente, expone una serie de características que debe cumplir un buen profesor:

- El docente ofrece ayuda y retroalimentación respecto de las tareas, trabajos y prácticas que los estudiantes realizan. Esto bajo el supuesto de que el docente posee una formación adecuada para desempeñarse como tutor, asesor o guía de actividades.
- Los estudiantes, a raíz de las indicaciones explícitas del docente, tienen claro qué deben ejecutar y qué competencias deben desarrollar para alcanzar los objetivos establecidos.

- El docente debe calcular la carga de trabajo para que el alumno la pueda desarrollar satisfactoriamente en el tiempo que tiene asignado dentro de una asignatura. Esto se logra mediante un trabajo coordinado del equipo docente que participa del programa formativo.
- Realiza una evaluación apropiada a través de la que se intenta determinar que el estudiante ha logrado comprender los contenidos y procedimientos revisados.
- Los estudiantes pueden elegir, de manera libre, los métodos y tipos de trabajo a efectuar.

A lo expuesto, se integran otras ideas referidas a un buen docente o docente de excelencia. En este sentido, Ramsden (2007) precisa que un excelente maestro sea aquel que es capaz de diseñar cursos y aplicar métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de la comunidad estudiantil, que sea capaz de trabajar con grupos numerosos de estudiantes y que sea capaz de integrar, adecuadamente, recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, debe contar con competencias genéricas a través de las que se logre interactuar con el estudiantado, ayudándoles a enfrentar la frustración, así como también la preocupación asociada a instancias evaluativas, procurando generar experiencias de reflexión y análisis que aporten en los procesos de aprendizaje.

Por lo señalado, entonces, la literatura precisa algunos dominios en los que un profesor universitario debe ser experto. Así, Guzmán (2011), a partir de la propuesta de Shulman (1987), precisa una serie de requerimientos, en este nivel formativo, con los que el docente debe cumplir:

1. Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña.
Tener conocimiento acerca de hechos, conceptos y principios de la materia que enseña. Integra, también, la utilización de las mejores estrategias para organizar y conectar ideas referidas a la propia disciplina.
2. Dominio pedagógico general.
Aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dictar adecuadamente una clase. Esto incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas, entre las que se encuentran aquellas

referidas al manejo de la clase y a la generación de una atmósfera adecuada para el aprendizaje.

3. Dominio pedagógico específico del contenido.

Aplicar estrategias específicas en el proceso de enseñanza de tópicos concretos referidos a la adquisición del conocimiento disciplinar. Esto se traduce en la presentación adecuada de recursos para aprendizaje de una materia especializada, siguiendo lineamientos que permitan hacer accesible y comprensible el saber especializado, lo que se traduce en lograr una adecuada interacción entre el componente disciplinar y pedagógico.

4. Dominio curricular.

Diseñar programas de estudio en los que se expliciten las acciones a desarrollar para efectos de adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características de los estudiantes, considerando en ello el tipo de contenido, así como también los resultados de aprendizaje que se desean alcanzar según los propósitos formativos declarados.

5. Claridad acerca de las finalidades educativas.

Definir claramente los propósitos concretos de la materia y del proceso formativo, integrando, por tanto, los aspectos actitudinales y también de transformación personal. Esto implica, entonces, interrogarse permanentemente acerca de si aquello que se enseña está repercutiendo positivamente en la vida de los estudiantes.

6. Reconocimiento del contexto en el que se enseña.

Identificar los requerimientos del espacio en el que se implementa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se traduce, por tanto, en discriminar entre aquellas acciones apropiadas de las que no lo son, todo en el marco de la formación de una cultura disciplinaria que se desea entregar.

7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.

Demostrar dominio de diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Además, esto también implica tener conocimiento de los diversos rasgos de los estudiantes, considerando, por ejemplo, aspectos físicos, sociales y psicológicos. Esto permitirá promover, en los alumnos, una comprensión pasiva de los saberes, ayudarles a autorregular el aprendizaje, motivarlos en relación con los beneficios de alcanzar las metas formativas

establecidas, corregir las actuaciones realizadas, ayudarles a reconocer los beneficios de trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar.

8. Conocimiento de sí mismo-

Tener la capacidad de reconocer en el propio actuar docente cuáles son los valores personales, reconociendo fortalezas y debilidades como educador. Esto implica, por tanto, manejar pertinentemente las habilidades interpersonales a fin de promover relaciones adecuadas con los estudiantes.

9. Autoeficacia en el ejercicio de la docencia.

Tener confianza en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido que permita alcanzar de manera óptima un logro. Esto se traduce, entonces, en tener confianza respecto de que se poseen las capacidades para lograr aprendizajes en los estudiantes.

10. Conocimiento experiencial.

Contar con saber experiencial que sea útil para justificar decisiones o actuaciones que se ejecutan en la sala de clases. Esto implica, por tanto, en no basarse en la teoría, sino que emplear las experiencias personales y las formas en que se han resuelto dificultades similares en otras instancias.

Con todo, la tarea de evaluar la calidad de la docencia tiene un importante carácter de complejidad producto de la diversidad de factores que inciden y propósitos que se buscan alcanzar. De este modo, y de acuerdo con los trabajos realizados por autores como Bolívar (2009), Hernández y Sarramona (2002), Jornet (2019), Kellegan et al. (2003), Manso (2019), Mateo (2000), Murillo e Hidalgo (2016) y Pearlman y Tannenbaum (2003), son variadas las funciones que puede cumplir la evaluación de la docencia, destacando, por ejemplo, la mejora de la práctica docente, la revisión y análisis interno de los procesos formativos, la entrega de incentivos al grupo de profesores o la toma de decisiones y control administrativo.

2.4.1 El buen profesor universitario: una definición desde la mirada de los estudiantes

De manera general, el buen profesor universitario, desde la mirada de los estudiantes, es aquel que posee dominio profundo respecto de su área disciplinar y que, además, cuenta con

conocimientos generales referidos a aspectos de pedagogía, logrando con esto desarrollar un saber práctico que se vincula al perfil de egreso, basándose en la experiencia personal, así como también en la de los estudiantes. Desde esta mirada, entonces, el actuar de un buen docente no se limita únicamente a la transferencia de conocimientos, sino que también busca generar espacios de creación, propiciando a través de esto la superación de la clásica relación entre el profesor y el alumnado (Orellana-Fernández et al., 2018).

Pese a lo señalado, y a la variedad de trabajos existentes en torno a la temática, aún no existe un claro consenso respecto de cuáles son los rasgos o características que han de identificar a un buen docente en el nivel universitario (Casero, 2010; Fernández y González, 2012; Martínez et al., 2006; Merellano-Navarro et al., 2016). Sin embargo, las propuestas existentes abogan por una figura docente que esté constantemente reflexionando y reconstruyendo sus estrategias de enseñanza, que tome distancia de un rol ligado a la transmisión acrítica de conocimientos y acercándose a un trabajo orientado hacia la guía y generación de ambientes formativos donde el alumnado sea capaz de crear y construir sus propios aprendizajes, diversificando las estrategias metodológicas e individualizando la docencia en función de las particularidades de sus estudiantes (Merellano-Navarro et al., 2016). Así también, un profesor en el contexto universitario se destaca por ser un especialista que cuenta con conocimientos pedagógicos, los que se emplean para efectos de transmitir el dominio disciplinar, generar motivación al aprendizaje en los estudiantes y evaluar sistemáticamente los logros y avances que estos alcanzan en el proceso de acceder al conocimiento especializado de un área del saber (Benavides & Vences, 2019).

En la misma línea de ideas, Bain (2007) señala que los profesores excelentes deben ser capaces de generar un entorno natural de aprendizaje crítico en el que los ambientes sean a la vez un reto académico y un apoyo. De este modo, por tanto, los profesores de enseñanza superior deben asumir una actuación orientada a promover, animar y entregar las capacidades que sean necesarias a aquellos que se encuentran en proceso de formación. Así, un buen profesor debe encaminar su ejercicio en el aula hacia la implicación de los alumnos en el proceso formativo, buscando encender en el estudiantado el deseo de obtener conocimientos. Para lograr un mayor nivel de concreción en torno a esta idea, es que este mismo autor (Bain, 2007) logra identificar una serie de rasgos que caracterizan a los mejores profesores, desde la perspectiva de los estudiantes. En estos atributos se destacan los siguientes: gran dominio de su campo disciplinar, habilidad para simplificar y clarificar temas

complejos, así como para resaltar los puntos cruciales del tópico en cuestión; amplio conocimiento acerca de los mecanismos del aprendizaje y aprecio por la enseñanza, entendiéndola como una empresa compleja y difícil, que demanda una gran capacidad intelectual; alto nivel de compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, generando el ambiente propicio para el aprendizaje; aplican formas sistematizadas para evaluar sus acciones y realizan los cambios pertinentes, basados en la información recopilada; muestran un alto compromiso con la comunidad académica, es decir, se consideran solo una parte de la gran empresa educativa.

En esta misma línea argumentativa, Amado et al. (2011) exponen algunos rasgos que han de caracterizar a los buenos docentes en este nivel. Estos se detallan a continuación:

- a. El docente debe cumplir con una serie de características pedagógicas relacionadas con la actualización docente, su implicación en procesos investigativos sobre su propia enseñanza y una constante reflexión pedagógica sobre su quehacer profesional.
- b. El docente debe mostrar dominio conceptual y teórico sobre el contenido propio de su enseñanza; capacidad para usar diferentes metodologías en función de las características de sus estudiantes.
- c. El docente debe poseer una actitud pedagógica que invite al aprendizaje y explicar de manera contextualizada.
- d. El docente debe ser consciente de una serie de características que trascienden su propio ámbito disciplinar y que están relacionadas con la capacidad de acompañar a sus estudiantes en las inquietudes, dificultades y expectativas que estos tengan. (pp. 939-940)

Además de lo mencionado, Brusoni et al. (2014), para referirse a los atributos de un buen docente, señalan que esto viene determinado por factores como el carácter inspirador de cada uno de los profesores, la organización de las presentaciones, la interacción con los estudiantes como participantes y la adecuación de la información proporcionada a los objetivos de aprendizaje del curso. Por lo mismo, mencionan que la excelencia puede identificarse tanto en términos de satisfacción de los estudiantes como en relación con el rendimiento de los estudiantes en la evaluación. En relación con los comentarios de los estudiantes, Bradley et al. (2015) realiza un análisis de las opiniones de los estudiantes

presentes en una encuesta interna para un programa de premios a la docencia inspiradora en una universidad del Reino Unido. A partir de esto, reportan que los estudiantes prefieren que les enseñe un equipo de profesores que se entusiasme con la asignatura que imparte, que sea estimulante desde el punto de vista académico y que tenga conocimientos actualizados de su campo, pero que también sean empáticos y deseen que sus alumnos desarrollen todo su potencial. Por tanto, los profesores de educación superior deben promover, animar, inspirar y capacitar a aquellos a los que enseñan, posicionándose como un experto en la materia, instando a la discusión e intercambio de información entre los propios estudiantes, de manera tal que a través de estos espacios logren adquirir las competencias asociadas a la formación que cursan.

Para Harden y Crosby (2000), un buen profesor es aquel que ayuda a los alumnos a comprender y a aprender y, por lo tanto, contribuye a este proceso de aprendizaje de los alumnos de muchas maneras. En esta línea, entonces, se introducen distintos indicadores asociados a los atributos de un profesor altamente eficaz, entre estos destacan: el cuidado, la equidad y el respeto, la actitud hacia la profesión docente, las interacciones sociales con los estudiantes, la promoción del entusiasmo y la motivación para el aprendizaje, y la práctica reflexiva (Stronge et al., 2004). En este sentido, por lo tanto, el profesor se configura como un agente que se preocupa por los alumnos, logrando entenderlos y valorarlos como individuos únicos y, en consecuencia, es capaz de tratarlos de forma justa y con una mentalidad abierta que tenga en cuenta las circunstancias de cada uno. De este modo, está dispuesto a interactuar socialmente con quienes se están formando, propiciando, a través del diálogo, la adquisición de las competencias necesarias para su proceso de aprendizaje disciplinar.

En la misma línea de ideas anteriormente expuestas, Brookfield (2015) sostiene que sobre la enseñanza existen tres supuestos básicos que sirven como base y fundamento de una práctica docente hábil y eficaz. Así, el primer supuesto es que la enseñanza es cualquier proceso que ayude a los estudiantes a aprender. De este modo, el profesor que enseña basándose en este supuesto siempre intenta averiguar si las decisiones que ha tomado en el aula ayudarán a los alumnos a aprender o no. El segundo supuesto es que los profesores hábiles adoptan una postura de reflexión crítica hacia su práctica. De esta forma, el profesor que adopta un punto de vista reflexivo hacia su práctica siempre intenta encontrar información sobre su práctica docente desde distintas miradas, a saber, los ojos del alumnado, las percepciones de los

colegas, la literatura y sus propias ideas. En tanto, el tercer supuesto, refiere a que el conocimiento más importante que todos los buenos profesores necesitan para hacer un trabajo óptimo es una conciencia constante de cómo los estudiantes están experimentando su aprendizaje y percibiendo las acciones de los profesores.

2.4.2 El buen profesor universitario: una definición desde la mirada de los académicos

El llegar a desarrollar una definición en torno a lo que implica ser un buen profesor universitario, desde la perspectiva de los propios académicos, es una tarea compleja. Esto a razón de que son variadas las experiencias, vivencias y conocimientos de quienes ejercen esta labor en el espacio de formación de la universidad. Así también, los proyectos formativos e incluso las políticas al interior de la institución en la que se ejecuta la labor docente inciden en la construcción del buen docente que se representa el propio profesorado. En relación con esta idea, algunos estudios, entre los que destacan los trabajos de Su y Wood (2012), Duarte (2013), Sanz et al. (2014), Gonçalves (2015), Veiga-Simao et al., (2015), Santiago y Fonseca (2016), Bastos et al. (2017), Villarroel y Bruna (2017), Orellana-Fernández et al. (2018) y Guzmán (2018) reconocen una serie de rasgos que caracterizarán al buen docente universitario, señalando, entre estos, los siguientes: buena preparación y formación integral; dominio del área del conocimiento que enseña; sólida formación teórico-metodológica; flexibilidad y compromiso con los estudiantes; capacidad de innovación y sentido de la ética; conocimiento de los programas de estudio, y capacidad para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas a los requerimientos del contexto.

Los planteamientos realizados por Santiago y Fonseca (2016) también logran ser consistentes con los datos reportados por Orellana-Fernández et al. (2018). Estos últimos afirman, en su estudio, que existen diversas variables que no se deben perder de vista para poder calificar a un buen profesor. Entre estos atributos, los investigadores organizan los rasgos reconocidos en cuatro grandes grupos, a saber, características humanas, características ideológicas, características profesionales-institucionales y características técnico-pedagógicas. Respecto del primer grupo, el estudio refiere a los ámbitos relacionados con la ética, la moral y la afectividad que estructura las relaciones humanas. En concreto, en esta dimensión se encuentran aquellas características asociadas al marco valórico y actitudinal en el que se

desenvuelve el personal docente, por tanto, refiere a los componentes que le posibilitan al profesor construir relaciones interpersonales, con los estudiantes, adecuadas para el aprendizaje. Así, en este campo los aspectos que caracterizan a un buen profesorado son: el ejemplo de alteridad, la cercanía con el estudiantado y el ser intrínsecamente altruista.

Por su parte, el segundo grupo, referido a las características ideológicas, se encuentran los aspectos que se vinculan con la cultura profesional que rige el actuar docente dentro y fuera de la sala de clases. De este modo, de acuerdo con lo consignado por los autores (Orellana-Fernández et al., 2018), aquí se reconocen teorías y creencias del personal docente acerca del actuar pedagógico de calidad. En cuanto a detalle, los aspectos que se reconocen como relevantes en un buen profesor señalan relación con la capacidad de trascender, el ser epistemológicamente coherente y el mantener una relación abierta con el saber. En tanto, el grupo en el que se encuentran los aspectos relacionados con el componente profesional y social aluden a la trayectoria profesional y académica del personal docente, poniendo de relieve el nivel de desarrollo de su carrera profesional y la experticia disciplinaria alcanzada. De esta forma, los aspectos específicos que caracterizan a un buen docente son: la visibilidad alcanzada, el nivel de actualización y la especialización que se ha logrado.

En tanto, el cuarto grupo, mencionado por estos mismos autores, corresponde al que indica relación con aspectos de carácter técnico-pedagógico. En este se hace referencia, entonces, a los saberes, procesos, condiciones y artefactos que el personal docente conoce, desarrolla, transforma y pone a disposición de los estudiantes, esto con el propósito de generar un espacio que permita facilitar la construcción y logro de aprendizajes por parte del alumnado. Así, algunos de los aspectos concretos que tributan a un buen quehacer por parte del profesorado corresponden a la adaptación metodológica, el conocimiento y dominio de procedimientos de evaluación, la integración de acciones orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, la incorporación de mecanismos que propicien una mejora en la motivación de los estudiantes y la planificación de la estrategia formativa mediante el claro establecimiento de objetivos de aprendizaje.

En esta misma línea de atributos señalados, otros especialistas (Escámez, 2013) mencionan que el actuar de los buenos profesores no se limita a reglas o prácticas concretas, sino que tiene más que ver con las actitudes que se demuestran, con el depósito de confianza en los estudiantes, haciéndoles sentir que podrán lograr las metas de aprendizaje que se han

planteado y con la transmisión de libertad para que sean los propios alumnos los que tomen decisiones a la hora de ejecutar procesos para la construcción de conocimientos. Del mismo modo, Morton (2009, citado en Friesen, 2011, p. 100) señala que los rasgos más importantes de un buen docente de educación superior son:

- Comparte su pasión por su materia, explicitando a los alumnos la importancia de esta. Asimismo, establece vínculos entre su labor investigativa con los temas que forman parte de la discusión que se desarrolla en el marco del proceso formativo.
- Enlaza los contenidos revisados en clases con tópicos y cuestiones que forman parte de la discusión social de actualidad.
- Integra ejemplos claros y relevantes para ilustrar los asuntos y contenidos que se abordan en el proceso de enseñanza.
- Indaga sobre las experiencias de los estudiantes y las utiliza como mecanismo explicativo en los procesos de enseñanza que se implementan.
- Genera interrogantes clave para efectos de señalar aquellos puntos de carácter controversial en temas o problemas que se discuten.
- Emplea recursos digitales para mostrar la actualidad de los asuntos que son objeto de discusión.

En el mismo orden de ideas, Bain (2007) concluye que los buenos profesores reúnen una serie de atributos, entre los que destaca: son expertos actualizados en el conocimiento y dominio de su disciplina; se asumen como profesionales de la docencia, otorgando el mismo nivel de importancia al quehacer docente que a la investigación; cuentan con la capacidad de generar entornos de aprendizaje en los que confrontan a los estudiantes con problemas pendientes por resolver; asumen una actitud de exigencia frente al proceso de formación de sus estudiantes, esperando visualizar avances en relación con el logro de los aprendizajes; actúa con capacidad crítica frente a su propia práctica docente, implementando acciones de autoevaluación de su propio hacer de manera permanente.

Además de lo expuesto, se reconocen también otras líneas para caracterizar al buen profesor. De este modo, Santiago y Fonseca (2016) agrupan en tres grandes categorías los atributos que permiten reconocer a este docente, a saber, formación académica, vocación y valores. Así, el primer grupo integra capacidades como contribuir al desarrollo y formación de los alumnos, generar ideas y construir ambientes de aprendizaje en el aula, poseer apertura a

nuevas ideas, contar con una formación integral, poseer buena preparación en la disciplina, tener dominio del conocimiento que transmite. Adicionalmente, se consideran también el ser un profesional, innovador, no resistente al cambio, que cuenta con sólida formación teórico-metodológica, posee actualización permanente en los temas y materias que imparte, es conocedor de los programas de estudio y posee capacidad de diseño de estrategias para implementar un proceso de aprendizaje. En tanto, en el grupo referido a vocación se agrupan características como la pasión por enseñar, la vocación y amor por el trabajo, la capacidad de motivación y retroalimentación, la disponibilidad de tiempos, el intercambio de opiniones y experiencias entre docentes y estudiantes, y la interacción permanente con los alumnos durante el proceso formativo. Por su parte, en el grupo referido a la categoría de valores se rescatan rasgos como la honestidad, el respeto al estudiante, el ser responsable, demostrar una conducta ética y de compromiso.

Con todo lo señalado, es posible visualizar que la caracterización de un buen docente en la educación superior universitaria es aquel que logra vincular y poner en ejecución competencias referidas al dominio de la disciplina, a la puesta en práctica de estrategias de enseñanza pertinentes con el campo del conocimiento que se estudia y la integración adecuada de recursos de interacción personal con el alumnado, de manera que sea posible generar un espacio con condiciones óptimas para el logro de aprendizajes. En esta línea de ideas, Orellana-Fernández et al. (2018) señalan algunos atributos acerca del buen personal docente:

- Integra en su trabajo docente la empatía como una habilidad social clave en el proceso de formación universitaria, pues esta participa en la interacción que se establece entre el sujeto y el mundo.
- Es próximo a sus estudiantes, pues procura construir una relación de proximidad con sus estudiantes.
- Deposita en sus estudiantes altas expectativas de aprendizaje y de logro académico.
- Genera estrategias de motivación orientadas a fortalecer el compromiso del estudiantado en la solución de problemas y construcción de sus aprendizajes.
- Asume su función educadora desde el respeto de la existencia y experiencia del otro individuo que es el estudiantado.

- Responde desde su propia humanidad (empatía y humildad) a las necesidades educativas del estudiantado.
- Muestra experticia en su disciplina y es capaz de producir conocimiento nuevo, en lo disciplinario y en lo pedagógico.
- Tiene la capacidad de hacer dialogar la teoría y la práctica, haciendo visible para sus estudiantes esta interdependencia de las dos formas de conocimiento.
- Demuestra un conocimiento acabado de su disciplina.
- Adapta su metodología, domina la evaluación, facilita el aprendizaje, motiva el razonamiento, tiene objetivos definidos.
- Es capaz de entender la diversidad humana, esencialmente en el seno de su grupo de estudiantes.
- Adapta su metodología de enseñanza de acuerdo con la necesidad de introducir y acompañar al estudiantado en la cultura universitaria, en la que el lenguaje es una herramienta fundamental y en donde se aspira al desarrollo de aprendizajes de nivel superior.

3 Descripción del contexto de estudio

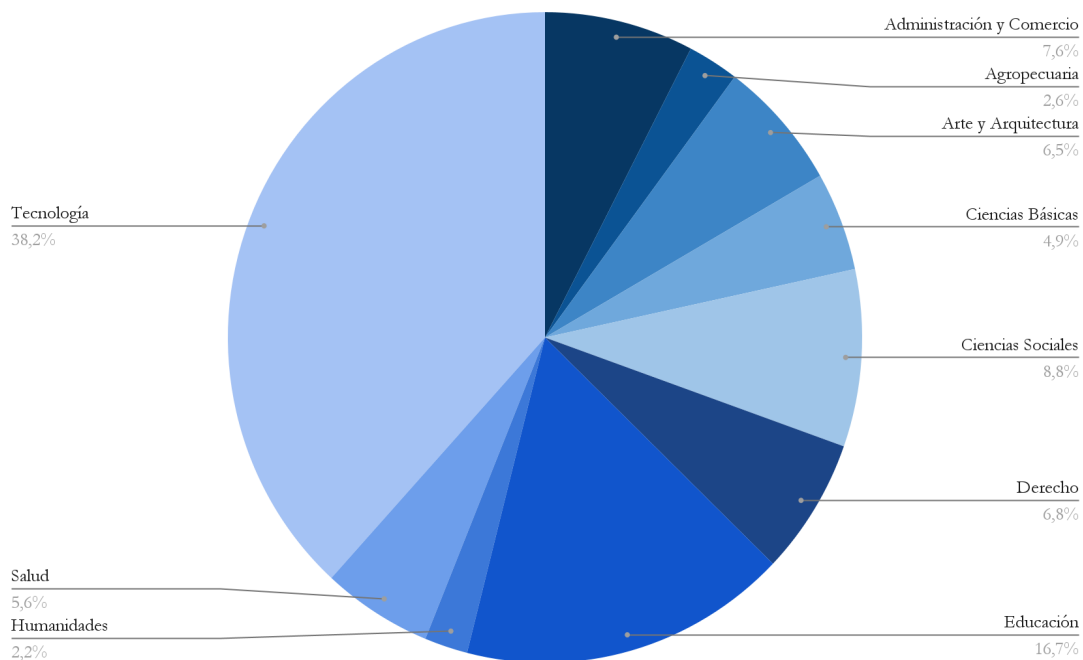
El estudio ha sido desarrollado en una universidad chilena, particularmente la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Esta es una institución de educación superior universitaria privada que recibe aportes del estado para efectos de su funcionamiento. Se caracteriza por configurarse como espacio formativo en el que se busca desarrollar docencia, investigación, innovación y vinculación con el medio. Esta institución se configura como una universidad compleja, vale decir, logra desarrollarse en todas las áreas definidas dentro del sistema de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior de Chile, a saber: a) gestión institucional, b) docencia de pregrado, c) investigación, d) vinculación con el medio y e) docencia de postgrado (CNA-Chile, 2021). Respecto de esto, es importante precisar que Chile cuenta con un sistema de acreditación de las universidades a partir del que busca verificar la calidad de estas en las cinco áreas ya señaladas, a partir del proceso de evaluación se otorgan acreditaciones en tres niveles, esto es, Básico (3 años), Avanzando (4 y 5 años) y Excelencia (6 y 7 años). De acuerdo con esto, la universidad que ha sido objeto de estudio, en la actualidad, posee una acreditación de 7 años (CNA-Chile, 2022).

A su vez, también es relevante destacar que la institución estudiada se encuentra situada en la región de Valparaíso, específicamente al oeste de la región Metropolitana, lugar geográfico en que se ubica la capital de Chile. En este contexto, es significativo señalar que en la zona de Valparaíso existen cuatro universidades que cuentan con financiamiento público, donde dos de las instituciones son de administración exclusiva del estado de Chile y las otras dos corresponden a organismos privados con financiamiento estatal. En este último grupo se integra la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), cuya selección para este estudio responde, particularmente, a la facilidad de acceso para el investigador, dado que este es parte del profesorado de esta institución, lo que permitió un ingreso más rápido y un conocimiento más profundo del campo de estudio. Asimismo, es crucial considerar que el optar por esta casa de estudios también responde a que es la única, dentro de Valparaíso, que posee acreditación máxima, es decir, siete años otorgados por la Comisión Nacional de Acreditación.

En términos del estudiantado matriculado en la PUCV, es preciso mencionar que la matrícula en programas de grado está sobre los 16.000 estudiantes, registrando el 2023 de 16.798 alumnos que ingresaron a alguna de las carreras impartidas por esta institución. Asimismo, es relevante destacar que, de acuerdo con los datos del año 2023, la distribución de la matrícula, por área del conocimiento, fue la siguiente, tal como se expone en el siguiente

gráfico, de acuerdo con los datos reportados por la Subsecretaría de Educación Superior, donde se constatan los mayores porcentajes de matrícula en las áreas de tecnología y de educación.

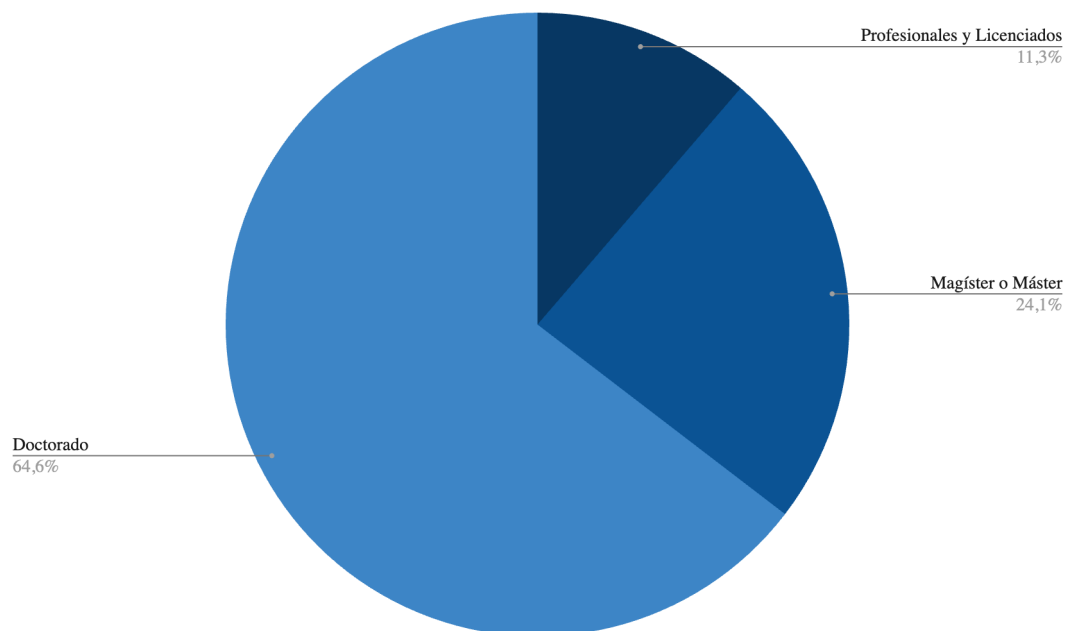
Figura 8. Distribución de matrícula por área del conocimiento



Fuente: Mineduc (2023).

En tanto, respecto del personal académico, es relevante señalar que en esta casa de estudios universitarios se informa un total de 736 jornadas completas equivalentes, lo que corresponde, en concreto, a contrataciones de planta dentro de la universidad. Sin perjuicio de ello, es preciso mencionar también que la cantidad de académicos en esta institución es mayor, pues dentro de esta cantidad de contratos no se consideran aquellos profesores que únicamente dictan asignaturas específicas. Con todo, y en función del nivel de formación y el grado de especialización del cuerpo docente, la distribución referida a ello se ve reflejada en el siguiente gráfico, donde se pone en evidencia el mayor porcentaje de personal docente con titulación de doctorado.

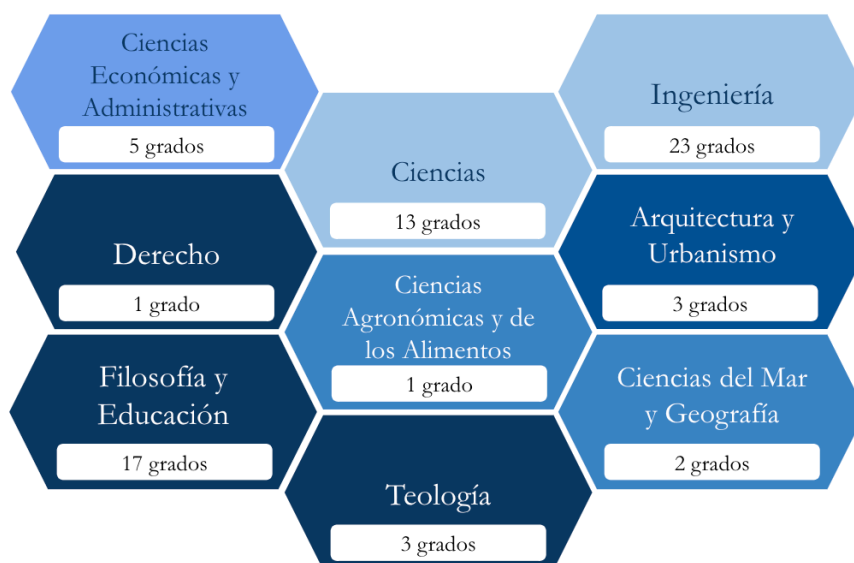
Figura 9. Distribución del cuerpo académico según grado o nivel de especialización



Fuente: Mineduc (2023).

En relación con la estructura y organización de la casa de estudios, es relevante mencionar que esta cuenta con nueve facultades, asociadas a distintos campos del conocimiento, tales como: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias del Mar y Geografía, Filosofía y Educación, Ciencias, Ciencias Económicas y Administrativas, Ingeniería, Ciencias Agronómicas y de los Alimentos, Teología y Derecho. Cada una de estas, entrega docencia en niveles grado y postgrado, así como también, implementa proyectos de investigación e innovación, formación continua, vinculación con el medio, entre otras actividades. Respecto de ello, en la siguiente figura se detalla la cantidad de programas de grado, de cada una de estas facultades.

Figura 10. Carreras de grado distribuidas por facultad en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



3.1 Conceptualización de la evaluación del profesorado universitario en Chile

Tal como ya ha sido expuesto en los apartados previos, la función del docente universitario corresponde a un proceso de carácter multidimensional que se inserta en contextos en los que se reconoce un evidente nivel de complejidad. Esto como resultado de la interacción de diferentes factores que se hacen presentes en los espacios de formación. Pese a ello, estos aspectos que podrían considerarse obstaculizadores en la ejecución de tareas asociadas a la valoración del desempeño del profesorado, no se reconocen desde una perspectiva negativa. Por el contrario, la evaluación de la docencia se identifica como un área de alto interés para las instituciones universitarias, por cuanto, los resultados que de este tipo de espacios emergen se transforman en datos de relevancia a la hora de explicar la calidad de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Así, la integración de sistemas y procesos de evaluación de la docencia en el contexto universitario busca generar conocimiento en torno a una realidad institucional específica, a partir del que sea posible actuar mediante procesos de análisis y toma de decisiones orientadas

a la mejora. En el contexto chileno, los procesos de evaluación del desempeño del profesorado universitario han respondido, particularmente, a modelos de seguimiento estandarizados, vale decir, que poseen un carácter genérico y que no se adecuan, necesariamente, a las especificidades contextuales o disciplinares.

En concordancia con lo expuesto, en la publicación realizada por parte del CINDA (2007) se señala que las instituciones universitarias en Chile integran políticas y sistemas de evaluación del quehacer del profesorado. Pese a ello, en la documentación oficial no explicitan una caracterización del perfil docente que esperan integrar en las aulas de sus organizaciones educativas. Para dar respuesta a este vacío, optan por trabajar con estándares de desempeño docente o marcos orientadores de la calidad de la docencia. En esta documentación se integran descriptores que sirven como parámetro orientador respecto de lo que se espera en la actuación del profesorado. La configuración de estos elementos surge desde la normativa legal establecida en las políticas de evaluación de las instituciones formativas de educación superior. En este contexto, el proceso de evaluación del desempeño docente cumple con una serie de atributos que se detallan a continuación, siguiendo las ideas propuestas por Zúñiga y Jopia (2007):

- La evaluación de la calidad de la docencia tiene como propósito evaluar el desempeño docente, mejorar la docencia y obtener información, desde los usuarios, respecto de la calidad del profesorado. Esto con la intención de retroalimentarse y verificar el cumplimiento de estándares mínimos y, así, implementar acciones que permitan mejorar el proceso formativo.
- Los aspectos o dimensiones necesarias de considerar en el proceso evaluativo son el dominio disciplinar, el cumplimiento de competencias genéricas, el logro de los objetivos de aprendizaje, la utilización de metodologías que se ajusten a los propósitos que se desean alcanzar, el adecuado cumplimiento del programa de asignatura y la generación de ambientes propicios para el aprendizaje.
- Los resultados de este proceso deben transformarse en una instancia informativa para los docentes. Pues a través de ella se debe procurar cumplir con la entrega de datos que permitan tomar decisiones para la mejora, así como también posibilite la generación de estímulos o sanciones.

En concreto, y a partir de lo expuesto, es preciso mencionar que, si bien existen definiciones generales en torno al proceso de evaluación de la docencia en el sistema universitario chileno, no se reconoce una política centralizada cuyo propósito sea valorar formativamente la actuación del profesorado en el aula. Las instituciones universitarias chilenas definen sus normativas para evaluar al profesorado de manera interna, configurando mecanismos que posibilitan obtener información respecto del desempeño docente y, con ello, obtener información que sea útil para efectos de definir acciones de mejora. En relación con esto, hay una tendencia a que la evaluación, efectuada por el alumnado, sea la que cobra mayor relevancia, pues se posiciona como el principal mecanismo de recogida de información respecto del quehacer del profesorado (Azún & Zúñiga, 2017). En este sentido, pese a existir distintas categorías o jerarquías de docente, el único procedimiento que involucra a todo el profesorado universitario corresponde a los cuestionarios de opinión estudiantil.

Estos mecanismos de opinión se transforman en instrumentos que posibilitan la ejecución de procesos de formación con miras al mejoramiento, así como también se pueden posicionar como herramientas castigadoras cuyo único fin es determinar la permanencia de un profesional como parte del equipo de profesores dentro de un programa formativo. Las universidades, en general, declaran que los objetivos que se persiguen con la implementación de estas instancias es poder formar y mejorar el quehacer de los profesores a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades. Esto ha significado, por tanto, la conformación de unidades de apoyo en el ámbito de la docencia universitaria, no obstante, las acciones que se generen dependerán directamente de las decisiones del equipo directivo de cada programa de grado. Por lo mismo, los avances serán variados en función de la facultad y escuela en la que se desarrolle la actuación docente.

3.2 La evaluación de la docencia universitaria en Chile: una revisión normativa

Con la promulgación de la ley 21.091 de Educación Superior, se introdujeron varios cambios al sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. En concreto, en esta normativa se explicita el principio de calidad, exponiendo esto de la siguiente manera:

Las instituciones de educación superior y el Sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las

instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación del conocimiento e innovación. (Art. 2, ley 21.019)

En este marco, las instituciones deben contar con un sistema interno de aseguramiento de la calidad que sea capaz de abarcar la totalidad de funciones que la institución ejecuta. De este modo, todos los procedimientos que se integren para efectos de valorar las actividades que se desarrollan deben estar orientados al mejoramiento continuo, buscando resguardar el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional. Así, y para dar cumplimiento a esta normativa, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) ha publicado, en septiembre de 2021, un informe en el que establece una serie de criterios y estándares para la acreditación institucional y de programas. En este documento, se conceptualizan una serie de elementos que son comunes a todos los criterios y estándares de evaluación. Así, uno de los aspectos a los que se alude es al concepto de calidad, entendiendo este como el nivel de cumplimiento de criterios y estándares predefinidos y como el avance sistemático en función de propósitos y fines establecidos (CNA-Chile, 2021).

De acuerdo con ello, la CNA comprende que el progreso y mejoramiento continuo en los aspectos ya mencionados es una señal de que la institución universitaria se encuentra orientada a desarrollar procesos de calidad. Por lo mismo, esta comisión comprende la calidad como el resultado de un proceso interno propio de cada organización. Este ha de caracterizarse por ser permanente, sistemático y que busca implementar acciones y alcanzar resultados. Así, la adecuada valoración de criterios y estándares debe realizarse, siempre, en el contexto del proyecto educativo y considerando las dimensiones establecidas para dar cumplimiento a la normativa legal.

En línea con lo anterior, la CNA ha establecido un conjunto de criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario (CNA-Chile, 2021). En este marco, se establecen las dimensiones a considerar para efectos de evaluación, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la ley. Dentro de estos ámbitos de evaluación, se establece que lo referido a docencia y resultados del proceso de formación serán de valoración obligatoria en el contexto de acreditación institucional de las universidades. De

esta forma, en el informe de la CNA se define la dimensión docencia y resultados del proceso de formación de la siguiente manera:

Esta dimensión evalúa la función formativa esencial, que asegura la calidad de la formación de las y los estudiantes de todos los programas a través de políticas y mecanismos institucionales acordes al modelo educativo. Requiere dar cuenta de un cuerpo académico dedicado, con calificaciones académicas y profesionales, y asimismo, de procedimientos curriculares para el diseño, implementación y actualización de los programas de estudio, todo en consistencia con la oferta formativa. (CNA-Chile, 2021, p. 4)

Lo anterior, se concreta a través de cuatro criterios, los que se describen en la siguiente tabla.

Tabla 41. Criterios de evaluación para la dimensión de Docencia y Resultados del Proceso de Formación CNA-Chile

Criterio	Definición	Nivel de logro más alto
1. Modelo educativo y diseño curricular	La formulación del modelo educativo define las principales características y objetivos de los programas. Asimismo, el diseño e implementación curricular se orienta por procedimientos institucionales que guían el desarrollo de los programas conducentes a títulos y grados académicos.	El modelo educativo de la universidad está explícitamente formulado y es coherente con su proyecto institucional. Ambos orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje para el logro de los perfiles de egreso de los distintos programas conducentes a títulos y grados académicos. El diseño curricular se hace cargo del perfil de ingreso y las características de las y los estudiantes, para la progresión de su proceso formativo. La oferta académica se construye en consideración a los propósitos del proyecto institucional, las capacidades internas y las demandas del entorno. Se dispone de orientaciones, a nivel de diseño e implementación, para el desarrollo curricular de los programas.
2. Procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje	El diseño e implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje provee las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de las y los estudiantes, en los distintos niveles, programas conducentes a títulos y grados académicos, y sus modalidades.	La universidad emprende y desarrolla procesos formativos pertinentes a los perfiles de egreso, promoviendo una docencia centrada en el aprendizaje. Considera, además, el diagnóstico de brechas respecto del perfil de ingreso, implementando acciones de apoyo a la progresión en todos los niveles formativos y modalidades. Al respecto, se definen indicadores y estos son monitoreados. Contempla criterios de admisión de acuerdo con su modelo educativo. Se disponen apoyos para el bienestar estudiantil, en los ámbitos administrativos, académicos y socioafectivos, los que contribuyen a la integración de las y los

Criterio	Definición	Nivel de logro más alto
		estudiantes, y favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Cuerpo académico	El cuerpo académico cuenta con la dedicación y credenciales académicas y profesionales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de toda la oferta educativa.	La dotación del cuerpo académico permite atender las necesidades formativas de toda la oferta académica. Existen políticas y normas para el ingreso y la evaluación periódica a dicho cuerpo, para garantizar idoneidad disciplinar, profesional y apresto pedagógico. La universidad implementa actividades de desarrollo permanentes para la comprensión y ejecución del modelo educativo, y el fortalecimiento del sello institucional a las y los académicos.
4. Investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo	La universidad emprende y desarrolla acciones de investigación y/o innovación sobre su experiencia docente que impactan positivamente en el proceso formativo, en lo disciplinar y en lo pedagógico, de acuerdo con el proyecto institucional.	La universidad cuenta con instancias que le permiten analizar las prácticas docentes y los resultados formativos, para implementar cambios y mejoras en estos procesos.

Fuente: CNA-Chile (2021, pp.4-6).

3.3 Contexto: La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una institución de educación superior chilena cuya fundación data del 25 de marzo del año 1928. Esta aborda todas las áreas propias del quehacer universitario, vale decir, docencia de grado, docencia de postgrado, investigación, vinculación con el medio y gestión institucional. En términos de su visión, en el proyecto educativo institucional (PUCV, 2020) se declara que esta casa de estudios

se visualiza como una Universidad Católica con calidad académica, reconocida a nivel nacional e internacional, que se proyecta al mundo respetando su identidad vinculada a Valparaíso. Presenta un crecimiento sostenido en el saber y muestra excelencia en el resultado de sus procesos formativos.

De manera sintética, se reconoce como una institución que se caracteriza y distingue por su fidelidad al mensaje cristiano que la iglesia profesa en su magisterio. Así también, por la exigencia que ella misma se impone por alcanzar niveles cada vez más altos de calidad; y por servir a una sociedad que año a año la provee de jóvenes de distintos sectores y diversas regiones del país.

Para efectos de dar cumplimiento a los propósitos definidos, esta universidad se declara una institución heterogénea, pues ofrece formación de grado y postgrado en distintos campos del conocimiento. En relación con esto, y de acuerdo con los reportes emitidos por la Comisión Nacional de Educación de Chile (CNED), esta casa de estudios cuenta con una matrícula total en programas de grado de 16.942 estudiantes. Esta cantidad se distribuye de distintas áreas del conocimiento, tal como se detalla en la siguiente tabla. Este número de matriculados se distribuyen en nueve facultades, las que en conjunto imparten un total de 68 programas de formación de grado.

Tabla 42. Distribución de matrícula 2022 por áreas del conocimiento

Área del conocimiento	Matrícula 2022	Matrícula 2023
Administración y Comercio	1.242	1.272
Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	573	550
Arte y Arquitectura	1.065	1.128
Ciencias	872	848
Ciencias Sociales	1.117	1.187
Derecho	1.154	1.135
Educación	2.521	2.405
Humanidades	927	951
Salud	958	945
Tecnología	6.513	6.377
Total de estudiantes matriculados	16.942	16.798

Fuente: CNED. (Adaptado de CNED, 2022, 2023).

De acuerdo con lo expuesto, es preciso señalar que en estas facultades el ejercicio de la docencia estará a cargo de profesores que contarán con diversas jerarquías según lo definido en el Reglamento de Personal Académico de la Universidad. En concreto, esta institución denomina jerarquía a las distintas categorías de profesores posibles de reconocer en el quehacer formativo. De este modo, y de acuerdo con lo expuesto en Decreto de Rectoría Orgánico N° 588 de 2019, se establecen las siguientes categorías: permanente, temporal y honoraria. En la primera clase se agrupan aquellos docentes jerarquizados con categorías de titular, adjunto o auxiliar, además de los no jerarquizados. En la segunda clase se reconocen a los académicos con categorías de agregados, asociados, adscritos, asistentes y ayudantes. Por su parte, la tercera clase se encuentra compuesta por los profesores eméritos, honoris causa, extraordinarios y visitantes. A continuación, en la Tabla 43, se presenta el detalle referido a aquellas jerarquías docentes en las que se expone una descripción de perfil y capacidades asociadas al rol en docencia.

Tabla 43. Descripción y funciones docentes de las jerarquías académicas del profesorado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Jerarquía	Descripción	Capacidades esperadas en docencia
Profesor Titular	Jerarquía más alta de la carrera académica; y se conferirá a la persona que profese una disciplina de conocimiento desde sus fundamentos y con autonomía, variedad y autoridad y que en tal profesión ha demostrado continuidad, originalidad, competencia, idoneidad y excelencia en la investigación y en la docencia. Los profesores que posean esta jerarquía también podrán usar la denominación de “catedráticos”.	- Impartir habitualmente asignaturas en programas conducentes a un título o grado de bachiller, licenciado, magíster o doctorado, y eventualmente en los de postítulo o de perfeccionamiento. - Dirigir y evaluar tesis de grado, memorias de título o sus equivalentes en programas de pregrado, postgrado o postítulo. - Generar materiales de apoyo a la docencia. - Orientar y coordinar la elaboración de planes y programas de estudio y participar en su generación. - Contribuir al perfeccionamiento académico de los docentes y a la formación de nuevos profesores. - Mantener actualizados los contenidos de las asignaturas de su área. - Formular proposiciones para la innovación de la docencia.
Profesor Adjunto	La segunda jerarquía de la carrera académica es la de profesor adjunto; y se conferirá a aquel que ha demostrado aptitudes para desarrollar continuada y progresivamente investigación y docencia con cierto grado de autonomía y de excelencia.	- Impartir asignaturas en programas de pregrado, postgrado, postítulo o de perfeccionamiento. - Dirigir y evaluar tesis de grado, memorias de título o sus equivalentes en programas de pregrado, postgrado o postítulo. - Elaborar materiales de apoyo a la docencia. - Contribuir a la elaboración de planes y programas de estudios. - Colaborar en el perfeccionamiento académico de los docentes. - Mantener actualizados los contenidos de las asignaturas de su área. - Contribuir en la formulación de propuestas para la innovación de la docencia.
Profesor Auxiliar	La tercera jerarquía académica es la de profesor auxiliar; y se atribuirá a la persona que posea un dominio general y suficiente de determinada disciplina del conocimiento, demuestre aptitudes para la investigación, la creación y la docencia en ellas, y procure alcanzar metódicamente un alto nivel académico.	- Ofrecer asignaturas en programas de pregrado o postítulo. - Colaborar en cursos de perfeccionamiento. - Colaborar en la dirección de tesis de grado, memorias de título o sus equivalentes en programas de pregrado o de postítulo. - Preparar material de apoyo a la docencia. - Colaborar en la elaboración de planes y programas de estudio.

Fuente: PUCV (2019).

En relación con las jerarquías agrupadas en la segunda y tercera clase, estas no cuentan con una descripción detallada en términos de perfil, a diferencia de lo que sucede con las jerarquías que integran la primera clase. Al respecto, en el decreto de rectoría orgánico 588/2019 solo se alude a que estas categorías se otorgarán para cumplir tareas específicas, de docencia o investigación, y que estas no constituyen ni confieren jerarquía académica alguna (PUCV, 2019).

3.4 El modelo educativo en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El modelo educativo declarado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se configura en función de una serie de ideas matrices que están a la base del proyecto formativo que se propone. Estas ideas, según lo declarado en el documento Modelo Educativo (PUCV, 2020, p. 12), se resumen en lo siguiente:

- La universidad asume la dignidad y la libertad de la persona humana, hace de ella el centro del quehacer universitario. En este sentido, el modelo educativo se funda en la dignidad de la persona y no es posible albergar algún tipo de discriminación.
- El centro y el motor del proceso formativo está constituido por la relación entre profesores y estudiantes. Así, la institución considera que el estudiante es el artífice de su propio aprendizaje, entendiendo este como un proceso de construcción progresivo del conocimiento, que se realiza a lo largo de la vida.
- El profesor, en interacción permanente con sus estudiantes, debe actuar de manera que logre facilitar y construir las condiciones necesarias para que los estudiantes logren generar aprendizajes.
- El estudiante, a través del estudio e intercambio académico con sus profesores y sus pares, es capaz de ir tomando conciencia de sus capacidades y talentos, y se va responsabilizando de las oportunidades que la universidad ofrece para su formación integral.

Con todo lo anterior, se señala que son cuatro los pilares fundamentales sobre los que descansa este modelo educativo, tal como se detalla a continuación (PUCV, 2020, pp. 12-13):

- a. Formación integral: esta implica la integración de las dimensiones de tipo valórica, académica y de desarrollo personal y social. Del mismo modo, busca promover un desarrollo interdisciplinario, pertinente y contextualizado. De esta forma, se pretende que los estudiantes logren una valoración de la equidad, junto con el reconocimiento de la diversidad y la inclusión. Así también, se espera que los estudiantes queden impregnados por el valor de la democracia, la cultura de la innovación y desarrollen competencias de investigación.
- b. Formación de excelencia: esta corresponde a entregar una formación que se encuentra inspirada por los desafíos del mundo del trabajo y por los avances de las comunidades científicas nacionales e internacionales. En este sentido, la universidad ofrece planes de formación que se encuentran contextualizados, que poseen un perfil de egreso o de graduado orientado por competencias, y que promueven, a través de la enseñanza de los académicos, un aprendizaje innovador, de acuerdo con la investigación y la creación.
- c. Formación a lo largo de la vida: esta comprende la articulación de distintas etapas que la universidad ofrece en grado creciente de flexibilidad. En relación con ello, la institución educativa reconoce que los estudiantes que ingresan a primer año poseen talentos y conocimientos, los que deben ser reforzados y complementados para garantizar un aprendizaje universitario efectivo.
- d. Formación que aspira a lograr una vinculación permanente con el medio: en este campo se propone relación permanente y bidireccional con todas las instancias y organizaciones del entorno. De esta forma, los planes de formación ofertados por la universidad deben hacerse cargo, progresivamente, de las exigencias del medio y de los desarrollos de las comunidades científicas.

Con todo lo anterior, la universidad declara en sus definiciones institucionales que el aprendizaje es el centro y el sentido de los procesos formativos. Con esto, entonces, las acciones de los académicos y de los estudiantes son las que dan vida al proceso formativo universitario. Por lo mismo, es que la responsabilidad de ambas partes permite generar una relación que se basa en el conocimiento, la interacción dialógica, el cuidado de las personas

y el respeto de los valores institucionales. Por lo mismo, la universidad declara requerir de sus académicos lo siguiente (PUCV, 2020, p. 14):

- a. Un testimonio personal de compromiso y respeto con los valores institucionales, y una alta cualificación disciplinaria en su desarrollo científico.
- b. Un dominio de la enseñanza universitaria.
- c. La participación en responsabilidades de gestión de los programas de estudios.
- d. Realizar una evaluación sistemática de la docencia impartida para favorecer un mejoramiento continuo de los planes de estudio y de los programas de asignaturas.
- e. Participar en programas de fortalecimiento de las capacidades de enseñanza destinado a efectuar innovaciones que aumenten el logro de aprendizajes de los estudiantes.

3.5 La evaluación de la docencia universitaria en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

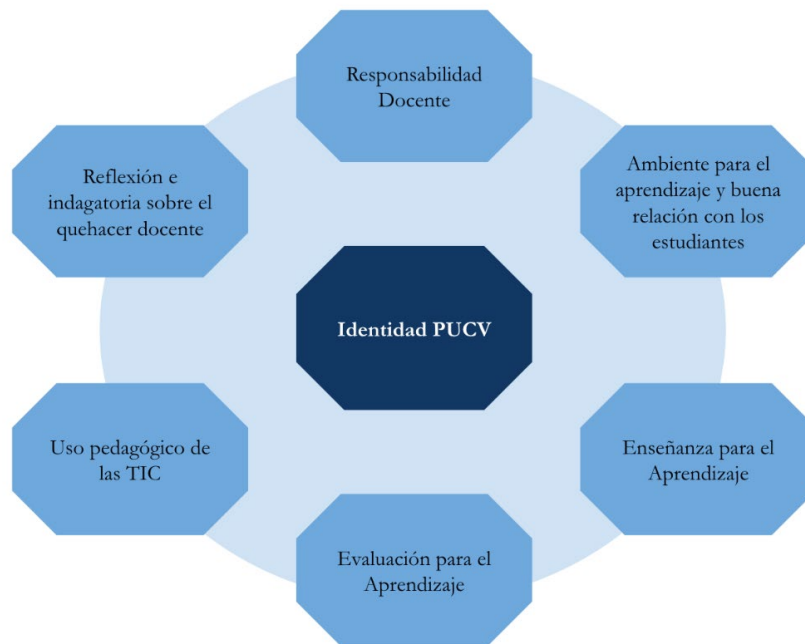
Para dar cumplimiento a los requerimientos legales e implementar un adecuado proceso de evaluación del profesorado, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso han generado un Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria (2020). Al respecto, en este documento se declara lo que espera la universidad de sus docentes, precisando lo siguiente:

Nuestra institución concibe la docencia como una actividad en la cual el académico debe demostrar no solo un alto grado de conocimiento de la disciplina que enseña, sino también fundamentos y estrategias para la enseñanza, lo que facilita la transformación del saber disciplinario en conocimiento comprensible para los estudiantes. (PUCV, 2020, p. 3)

Esta iniciativa busca posicionarse como un referente destinado a orientar y apoyar la enseñanza que realizan los académicos, buscando impulsar acciones de mejora continua e innovación en los procesos formativos. Así, este marco de cualificación releva a la persona humana y reconoce que esta se encuentra en el centro del quehacer universitario, por lo mismo, en el quehacer del profesorado se reconoce como fundamental el propiciar una educación integral que promueva un crecimiento armónico de todas las dimensiones de la persona. Asimismo, se espera que el docente de esta casa de estudios sea capaz de promover un desarrollo interdisciplinario, pertinente y contextualizado, buscando que los estudiantes

logren una valoración de la integridad académica, así como también el reconocimiento de la equidad, la diversidad y la inclusión (PUCV, 2020, p. 7). De esta manera, calidad de docente en esta institución se reconoce como una construcción compleja compuesta de seis dimensiones que se vinculan de manera permanente, sobre el sustento de los valores que caracterizan a un miembro de esta universidad. En el siguiente diagrama se exponen los ámbitos considerados de relevancia a la hora de valorar la calidad de la docencia.

Figura 11. Dimensiones asociadas a la calidad de la docencia en la PUCV



Fuente: PUCV (2020, p. 8).

Estas dimensiones expuestas se definen de la manera que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 44. Definición de dimensiones de evaluación de la docencia e indicadores de desempeño

Dimensión	Definición	Indicadores de desempeño
Responsabilidad docente	Corresponde al comportamiento integral y responsable del profesor cuando comunica oportunamente a sus estudiantes toda la información relevante del proceso de aprendizaje, incluyendo tanto los	1. Comunica efectiva y oportunamente a los estudiantes información relevante respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje y de todos los aspectos prácticos, a través del programa de la asignatura, del Syllabus y de Aula Virtual. 2. Cumple con los deberes previamente comunicados a los estudiantes, evidenciando el compromiso que tiene con su labor docente. 3. Cumple responsablemente con los aspectos formales y administrativos de su docencia.

Dimensión	Definición	Indicadores de desempeño
	aspectos conceptuales como prácticos.	4. Respeta, promueve y fortalece la identidad Institucional.
Ambiente para el aprendizaje y buena relación con los estudiantes	Es la capacidad para generar las relaciones interpersonales y los ambientes propicios para la construcción del aprendizaje, buscando mantener una buena comunicación, caracterizada por escuchar a los estudiantes con empatía y respeto y promover espacios de aprendizaje colaborativos.	1. Respeta, acepta y valora a todos sus estudiantes, teniendo altas expectativas respecto de sus desempeños académicos. 2. Muestra disposición al diálogo, acogiendo positivamente las inquietudes de los estudiantes, atendiendo sus preguntas y solicitudes. 3. Fomenta la comunicación, colaboración y organización entre los estudiantes, y entre estos y el profesor. 4. Establece normas claras que orientan la buena convivencia en la asignatura. 5. Establece un trato cordial, respetuoso e inclusivo con los estudiantes. 6. Muestra una actitud de valoración de la diversidad estudiantil, además de instar a tal valoración entre los estudiantes. 7. Fomenta en sus estudiantes actitudes positivas de convivencia y relaciones interpersonales.
Enseñanza para el aprendizaje	Son los conocimientos teóricos y prácticos que, en su aplicación, permiten diseñar e implementar estrategias de enseñanza que promueven la formación integral del estudiante, de acuerdo con sus características y el desarrollo conceptual y epistemológico de la disciplina.	1. Demuestra conocer los aspectos teóricos o prácticos de su disciplina en un nivel experto y con actualización permanente de los contenidos de las asignaturas impartidas. 2. Define los resultados de aprendizaje esperados para los programas de asignatura y syllabus de sus cursos, en función del perfil de egreso de la carrera en la que se insertan. 3. Prepara sus clases tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y se adecua a situaciones emergentes, implementando recursos didácticos coherentes a los saberes que desea desarrollar. 4. Implementa experiencias de aprendizaje coherentes con los resultados de aprendizaje y las características de los estudiantes, potenciando un aprendizaje activo, autónomo e inclusivo. 5. Implementa experiencias de aprendizaje auténticas y aplicables en el entorno y contexto profesional real, de manera coherente con los resultados de aprendizaje y el momento formativo en que están los estudiantes. 6. Fomenta la comprensión y valoración por parte de los estudiantes del corpus científico disciplinario.
Evaluación para el aprendizaje	Son los conocimientos teóricos y prácticos que aplicados permiten acreditar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de evaluaciones y una	1. Diseña y aplica un plan de evaluación coherente con los resultados y experiencias de aprendizaje definidos en la asignatura. 2. Define y comunica oportunamente los criterios e instrumentos de evaluación, así como las habilidades y los tiempos que serán requeridos.

Dimensión	Definición	Indicadores de desempeño
	retroalimentación permanente que permita optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con base en dichos resultados.	3. Proporciona los resultados y realiza retroalimentación permanente y oportuna sobre los niveles de logro de sus estudiantes, como complemento a la calificación. 4. Proporciona oportunidades y prepara a los estudiantes para que puedan desarrollar distintos tipos de evaluaciones, tanto formativas como sumativas. 5. Implementa experiencias de evaluación del aprendizaje auténticas y aplicables en el entorno y contexto profesional real, de manera coherente con los resultados de aprendizaje y el momento formativo en que se encuentren los estudiantes. 6. Utiliza regularmente los resultados alcanzados en los logros de aprendizaje para revisar y modificar las estrategias docentes.
Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación	Son los conocimientos teóricos y prácticos que en su aplicación permiten la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información y todo tipo de actividades educativas, cuyo propósito sea potenciar habilidades y lograr mejorar el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes.	1. Integra las TIC en el diseño de sus cursos para mejorar y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. 2. Fomenta el modelamiento docente del uso de las TIC para el logro de habilidades y aprendizajes en los estudiantes. 3. Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales. 4. Usa el Aula Virtual u otra plataforma virtual, como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura. 5. Implementa actividades formativas virtuales, para el logro de los resultados de aprendizaje de las asignaturas y para el fomento de un aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes.

Dimensión	Definición	Indicadores de desempeño
Reflexión e indagatoria sobre el quehacer docente	Es la acción personal del profesor y su participación en comunidades de aprendizaje, que facilita el mejoramiento continuo y la acción de indagación sobre las propias prácticas pedagógicas, apuntando a la innovación y la investigación sobre el quehacer docente.	1. Reflexiona sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando en forma personal y colectivamente las claves de las buenas prácticas docentes, fomentando además la Propuesta Formativa de su Unidad Académica y el Modelo Educativo de la Universidad. 2. Implementa innovaciones en docencia universitaria, tanto en sus cursos como en instancias de revisión y reflexión del quehacer curricular y formativo de su unidad académica, como resultado de su revisión, evaluación y reflexión profesional. 3. Sistematiza los resultados de su reflexión y quehacer docente, compartiendo sus conclusiones en la comunidad académica. 4. Fomenta comunidades de enseñanza y aprendizaje para el mejoramiento y sistematización de las prácticas docentes innovadoras. 5. Desarrolla investigación en docencia universitaria, indagando en el impacto de sus innovaciones en el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: PUCV (2020, pp. 12-21).

Lo descrito en la matriz se concreta mediante el Sistema de Evaluación Docente PUCV. Este sistema, de acuerdo con lo expuesto por la universidad, corresponde a una herramienta que entrega información acerca de las prácticas docentes de todos los profesores que se desempeñan en la Universidad. De este modo, se transforma en una respuesta a una necesidad institucional, frente a las exigencias estudiantiles y las demandas contextuales nacionales como internacionales. Así, mediante este proceso se espera obtener información válida y confiable respecto de las prácticas docentes a fin de contar con evidencia que permita diagnosticar el desempeño del profesorado y, así, tomar decisiones orientadas a potenciar las áreas de mejor logro y actuar, formativamente, en aquellos ámbitos que requieran acciones de fortalecimiento.

Con todo, el sistema de evaluación de la docencia en esta organización (PUCV, 2023) se configura a partir de tres instrumentos:

- Cuestionario de Opinión Estudiantil (COE): tiene como propósito recoger la opinión del estudiante sobre la docencia impartida por cada profesora o profesor al final del periodo académico correspondiente. Cada estudiante debe responder un cuestionario por cada asignatura cursada una vez finalizado el periodo

correspondiente, justo en el momento de preinscribir las asignaturas del siguiente semestre.

- Cuestionario de Autoevaluación del Desempeño Docente (CADD): tiene como propósito recoger la autopercepción de las y los docentes respecto de la docencia que ha realizado en cada una de las asignaturas impartidas en el periodo académico correspondiente.
- Evaluación Intermedia PUCV: tiene como finalidad obtener información cualitativa del desempeño de los docentes (retroalimentación), a partir de la percepción de las y los estudiantes sobre aspectos de la calidad de su docencia. Esto a fin de entregar información oportuna que permita tomar decisiones para mejorar o reorientar el quehacer pedagógico.

En estos instrumentos se integran ítems que buscan obtener información respecto de las distintas dimensiones que componen la calidad docente en la universidad. En particular, es relevante mencionar que, pese a la existencia de estos, la tendencia es darle mayor énfasis al cuestionario de opinión estudiantil. Así, este logra una participación aproximada, en 2022, del 96% de los estudiantes matriculados en programas de grado en esta universidad. Situación distinta es la que ocurre con el procedimiento de autoevaluación que solo alcanza un porcentaje de 4% de respuestas por parte de los profesores que dictan clases en esta institución. En tanto, la evaluación intermedia tiene un carácter optativo y no existe un registro porcentual de la cantidad de docentes que han solicitado implementar esta estrategia de evaluación.

El mayor porcentaje de participación en el cuestionario de opinión estudiantil deriva de que su respuesta se transforma en un requisito para que los estudiantes puedan desarrollar el proceso de matrícula para el curso académico siguiente. Este proceso se realiza a través de la plataforma virtual de la universidad y la información recogida, posteriormente, se sintetiza en un informe que es dirigido a cada uno de los profesores que han dictado docencia en un periodo académico específico. En las siguientes imágenes se presentan algunos extractos del cuestionario de evaluación docente implementado en esta institución.

Figura 12. Encabezado cuestionario de opinión estudiantil PUCV

CUESTIONARIO DE OPINIÓN ESTUDIANTIL DEL DESEMPEÑO DOCENTE 1º SEMESTRE DEL 2022

Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo

Estimado/a Estudiante: El siguiente cuestionario tiene como propósito recoger tu opinión sobre la docencia desarrollada por cada uno de tus profesores de este semestre. Dada la importancia que estos resultados tienen para la mejora de la docencia universitaria, solicitamos que tu opinión sea expresada con la máxima seriedad y sinceridad. Recuerda que el cuestionario es anónimo y que no existen respuestas buenas ni malas.

El cuestionario está estructurado en base a cinco dimensiones del Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria PUCV, que orienta el quehacer de los/as docentes de la Universidad. Te rogamos que las tengas en consideración mientras respondes. Estas son:

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
0. Autoevaluación del(a) estudiante	Corresponde a la autoevaluación del desempeño de los/as estudiantes en el curso. Referido a la revisión de los materiales, la información y la participación en las sesiones sincrónicas y asincrónicas en la plataforma de trabajo virtual.
1. Responsabilidad docente	Corresponde al comportamiento integral y responsable que permite al profesor llevar a cabo su labor docente, comunicando oportunamente a sus estudiantes información relevante y práctica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Ambiente para el aprendizaje y buena relación con los/as estudiantes	Capacidad para generar relaciones interpersonales y ambientes propicios para promover un mejor aprendizaje, buscando mantener una buena comunicación con sus estudiantes y la promoción de un espacio colaborativo e inclusivo.
3. Enseñanza para el aprendizaje	Conocimientos teóricos y prácticos que permiten diseñar e implementar un aprendizaje integral, mediante el dominio de la disciplina, el uso de estrategias y metodologías didácticas pertinentes a los aprendizajes, los/as estudiantes, y a su disciplina.
4. Evaluación para el aprendizaje	Conocimientos teóricos y prácticos que permiten acreditar y mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes mediante el uso de evaluaciones y retroalimentación que permita optimizar el proceso de enseñanza en base a dichos resultados.
5. Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Conocimientos teóricos y prácticos que permiten la utilización de las TIC como una herramienta para la expresión, comunicación, el acceso a información y a actividades educativas, para potenciar habilidades y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Agradecemos tu interés y participación en la búsqueda de la calidad de la docencia en la PUCV.

Fuente: PUCV (2022).

Figura 13. Extracto cuerpo del cuestionario de opinión estudiantil PUCV

instrucciones:
 Marca el número correspondiente a tu grado de acuerdo respecto de las afirmaciones sobre la docencia de la/el profesor/a que se presentan a continuación, según la siguiente escala:
 1 Estoy muy en desacuerdo | 2 Estoy en desacuerdo | 3 Estoy de acuerdo | 4 Estoy muy de acuerdo | N No se aplica

En la sección final del instrumento hay un espacio para que puedas comentar de manera general o específica los elementos que estimes pertinente acerca de la docencia de tu profesor/a.

AFIRMACIONES		GRADO DE ACUERDO				
		1	2	3	4	N
0. AUTOEVALUACIÓN DEL(A) ESTUDIANTE						
1. Asisto frecuentemente a las clases del curso		☐	☐	☐	☐	☐
2. Reviso permanentemente mi correo u otros medios de comunicación del curso. (aula virtual u otra plataforma)		☐	☐	☐	☐	☐
3. Me preocupo por tener un buen rendimiento en el curso		☐	☐	☐	☐	☐
4. Estudio el material del curso que fue indicado por el/la profesor/a (textos, documentos, presentaciones, entre otros)		☐	☐	☐	☐	☐
AFIRMACIONES						
Evaluación de la docencia de pregrado que realiza el/la profesor/a						
1. RESPONSABILIDAD DOCENTE		1	2	3	4	N
1. Comunica en forma presencial y/o a través de plataformas digitales, información administrativa del curso (programa del curso, planificación, documentos, actividades, clases, evaluaciones, etc.)		☐	☐	☐	☐	☐
2. Realiza las sesiones y/o actividades programadas en la asignatura		☐	☐	☐	☐	☐
3. Establece al menos una instancia de comunicación fuera de las clases (horario de atención, correo electrónico, Aula virtual, etc.)		☐	☐	☐	☐	☐
2. AMBIENTE PARA EL APRENDIZAJE Y BUENA RELACIÓN CON LOS/AS ESTUDIANTES		1	2	3	4	N
4. Responde con claridad las preguntas o inquietudes planteadas por los/as estudiantes		☐	☐	☐	☐	☐
5. Genera instancias para que los/as estudiantes puedan expresar dudas, preguntas y sugerencias durante la clase presencial y/o la plataforma virtual		☐	☐	☐	☐	☐
6. Se dirige a los/as estudiantes de forma cordial, respetuosa y sin discriminar por ningún tipo de motivo		☐	☐	☐	☐	☐
7. Motiva constantemente a los/as estudiantes a aprender por medio de actividades prácticas desarrolladas dentro del curso		☐	☐	☐	☐	☐
3. ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE		1	2	3	4	N
8. Demuestra dominio de los contenidos que enseña y los explica de manera clara		☐	☐	☐	☐	☐
9. Desarrolla actividades coherentes con el aprendizaje que espera desarrollar en los/as estudiantes		☐	☐	☐	☐	☐
10. Utiliza un lenguaje claro para el nivel del grupo curso		☐	☐	☐	☐	☐
11. Desarrolla la clase considerando una introducción, desarrollo, verificación de los aprendizajes, y cierre del tema tratado		☐	☐	☐	☐	☐
4. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE		1	2	3	4	N
12. Plantea procedimientos de evaluación coherentes con los resultados de aprendizaje definidos en la asignatura		☐	☐	☐	☐	☐
13. Comunica previamente las formas y aspectos por evaluar		☐	☐	☐	☐	☐
14. Retroalimenta evaluaciones de manera oportuna de modo que permite corregir errores o debilidades		☐	☐	☐	☐	☐
5. USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)		1	2	3	4	N
15. Emplea herramientas tecnológicas como un medio para mejorar los aprendizajes (Power point, excel, pdf, videos propios o disponibles en la web, páginas web, etc.)		☐	☐	☐	☐	☐
16. Utiliza el Aula Virtual u otra plataforma digital para gestionar actividades, recursos de aprendizaje y evaluaciones		☐	☐	☐	☐	☐
17. Promueve que los/as estudiantes utilicen recursos TIC en las actividades de la asignatura		☐	☐	☐	☐	☐

Fuente: PUCV (2022).

Figura 14. Pregunta abierta cuestionario de opinión estudiantil PUCV

COMENTARIOS
 Tu opinión es importante para la mejora de la docencia universitaria. Te invitamos a contestar la siguiente pregunta:

¿Deseas destacar alguna fortaleza y/o debilidad del proceso formativo en esta asignatura? Curso _____ Profesor/a _____

Fuente: PUCV (2022).

Así, tal como se ha enunciado, es posible apreciar que efectivamente en el cuestionario de opinión, como principal método de evaluación de la docencia, se integran reactivos que buscan responder a las distintas dimensiones que componen la calidad de la docencia en esta

universidad. Una vez sistematizados los datos, a cada docente se le genera un informe de resultados de evaluación en el que se sintetiza la información y se reportan los comentarios emitidos por los estudiantes. A continuación, se presentan algunos extractos del informe de resultados al docente.

Figura 15. Extracto informe para profesores del proceso evaluación docente

1. Responsabilidad docente

Corresponde al comportamiento integral y responsable que permite al profesor llevar a cabo su labor docente, comunicando oportunamente a sus estudiantes información relevante y práctica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ítems	Desempeño %	Nº Res	T.Res	Prom
1.- Comunica en forma presencial y/o a través de plataformas digitales, información administrativa del curso (programa del curso, planificación, documentos, actividades, clases, evaluaciones, etc.)	1234 06.16.187.90	1234N 0022290	33	3.8
2.- Realiza las sesiones y/o actividades programadas en la asignatura	1234 3.006.190.90	1234N 102300	33	3.8
3.- Establece al menos una instancia de comunicación fuera de las clases (horario de atención, correo electrónico, Aula virtual, etc.)	1234 3.003.093.90	1234N 101310	33	3.9

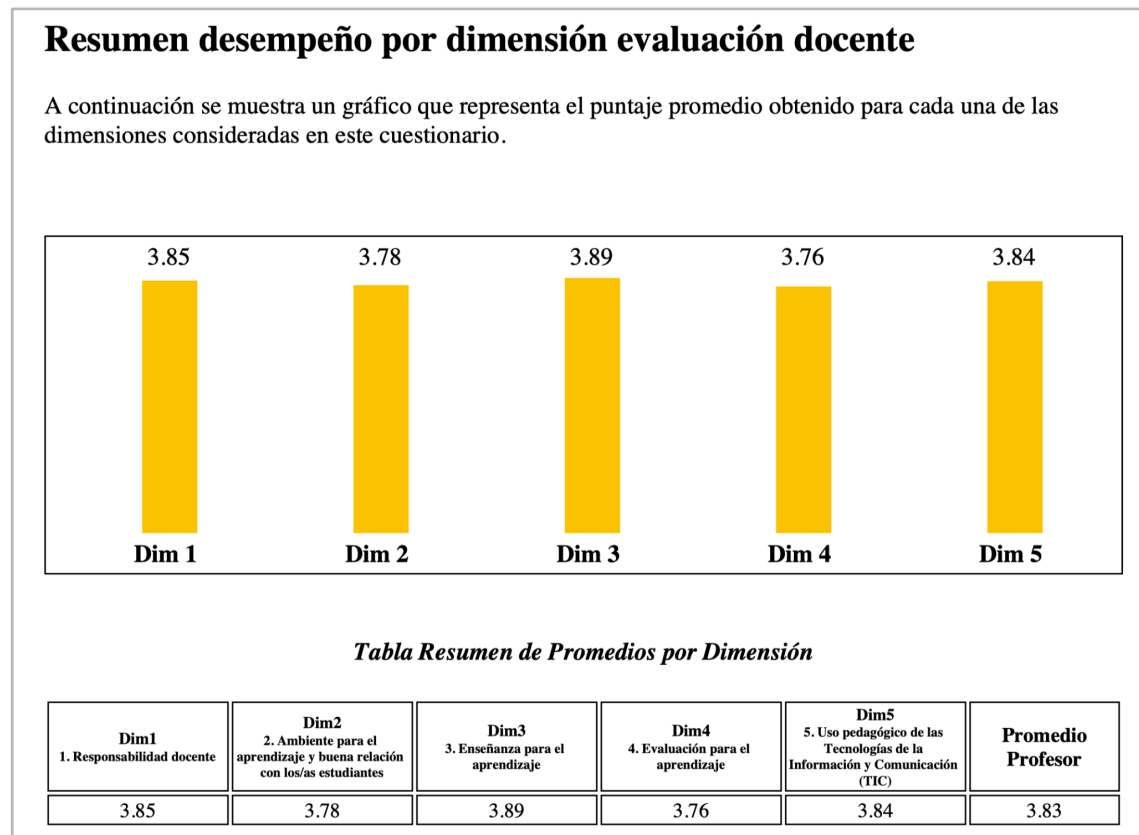
2. Ambiente para el aprendizaje y buena relación con los/as estudiantes

Capacidad para generar relaciones interpersonales y ambientes propicios para promover un mejor aprendizaje, buscando mantener una buena comunicación con sus estudiantes y la promoción de un espacio colaborativo e inclusivo.

Ítems	Desempeño %	Nº Res	T.Res	Prom
4.- Responde con claridad las preguntas o inquietudes planteadas por los/as estudiantes	1234 06.19.184.80	1234N 0023280	33	3.8
5.- Genera instancias para que los/as estudiantes puedan expresar dudas, preguntas y sugerencias durante la clase presencial y/o la plataforma virtual	1234 6.106.187.90	1234N 2022290	33	3.8
6.- Se dirige a los/las estudiantes de forma cordial, respetuosa y sin discriminar por ningún tipo de motivo	1234 09.16.184.80	1234N 0032280	33	3.8
7.- Motiva constantemente a los/as estudiantes a aprender por medio de actividades prácticas desarrolladas dentro del curso	1234 0018.281.80	1234N 0006270	33	3.8

Fuente: PUCV (2022).

Figura 16. Extracto resumen de resultados por dimensión en el informe para profesores del proceso evaluación docente



Fuente: PUCV (2022).

Entonces, con lo expuesto es posible visualizar la forma en que se procede a la hora de valorar el desempeño docente en la universidad estudiada. En este sentido, si bien existe una clara declaración referida a que el sistema de evaluación se encuentra conformado por tres instrumentos, es preciso señalar que, de estos, solo el cuestionario de opinión estudiantil es empleado para efectos de otorgar incentivos a docentes. Estas asignaciones por desempeño se traducen en aportes económicos que se entregan a aquellos profesores que logran alcanzar mejor calificación en el cuestionario que responden los estudiantes. Así, además, este mecanismo funciona también como fuente de información para la toma de decisiones, es decir, a partir de los datos emergentes de este procedimiento se realizan análisis que permitan definir acciones y estrategias formativas para el fortalecimiento de la actividad docente.

4 Fundamentos metodológicos del estudio

Los fenómenos que se investigan en el marco de la formación universitaria se caracterizan, habitualmente, por configurarse como procesos con un alto nivel de complejidad. Esto, producto de la diversidad de variables involucradas, la incidencia de los atributos propios del contexto estudiado y también el dinamismo de los factores que configuran el problema de investigación. En este marco, entonces, es altamente relevante definir los parámetros que dan sustento al proceso de investigación desarrollado, por cuanto, posibilita comunicar la forma en que se ha diseñado y desarrollado la investigación, precisando las perspectivas, procedimientos, conceptos y estrategias empleadas para configurar este proceso.

En concordancia con lo expuesto, en el presente capítulo se expone la forma en que se implementó la investigación, precisando los distintos niveles de concreción asociados a esta tarea. Así, en las próximas secciones se precisan aspectos referidos al paradigma o el enfoque en el que se enmarca el estudio, el diseño investigativo que orienta este proceso, las estrategias de obtención de información y el procedimiento de análisis de los datos y, finalmente, los criterios de rigor y las consideraciones éticas asociadas a un estudio de carácter cualitativo.

Con todo, el abordaje de estos puntos se organiza de la siguiente forma: en primer lugar, se realiza una exposición del paradigma bajo el que se sitúa la investigación desarrollada, precisando los argumentos que justifican esta selección. En segundo lugar, se expone el tipo de diseño que configura este estudio, buscando precisar en esta sección todos los elementos referidos a la construcción y validación de instrumentos de recogida de datos, así como también, describiendo la estrategia de análisis implementada para el establecimiento de códigos y categorías. Finalmente, en la tercera y cuarta sección de este capítulo, se exponen los criterios y procedimientos de rigor científico aplicados a este estudio y las consideraciones éticas y deontológicas que se han tenido en cuenta a lo largo de toda la investigación.

4.1 Paradigma de la investigación

La investigación en el ámbito educativo suele comprenderse como un proceso complejo en el que interactúan, de forma permanente, múltiples agentes, espacios, requerimientos y estrategias. Esto, por tanto, genera que el estudio de fenómenos en este campo del saber se configure como una experiencia de construcción de conocimiento altamente flexible, en gran parte debido a la interacción permanente entre los diversos elementos y participantes en el estudio del fenómeno de interés. Así, y como es propio en el área de las ciencias sociales, la

investigación educativa se sitúa como un espacio interactivo y variable donde cada uno de los factores y aspectos involucrados inciden directa o indirectamente en la forma en que se constituye un objeto de investigación.

En relación con lo expuesto, es preciso mencionar que el estudio de fenómenos en el campo educativo supone, además, la interacción e integración entre diversas disciplinas. Esto, a fin de dar respuestas que permitan abordar las distintas dimensiones que configuran un planteamiento problemático multidimensional, como es lo propio de las investigaciones en este campo. Así, y bajo este marco, es importante comentar, en términos generales, algunos de los atributos que caracterizan la investigación en este ámbito, tal como se expone a continuación.

La investigación educativa no posee un marco teórico ni metodológico rígido, por el contrario, el desarrollo de iniciativas de generación de conocimiento en esta área supone la utilización de fuentes multidisciplinarias que posibiliten la apertura de nuevos espacios científicos para el campo de estudio. En este sentido, entonces, la investigación educativa posee un carácter transdisciplinar, puesto que mediante procedimientos de interacción busca captar la complejidad de los procesos de aprendizaje (Hartas, 2013), vinculando a los diferentes agentes, contextos y momentos que participan de la configuración de un fenómeno de estudio.

Así, en el ámbito de la investigación educativa, el proceso de construcción de conocimientos se encuentra constituido por marcos variados que orientan el estudio y la generación de saberes en la disciplina. De esta forma, para llevar a cabo la tarea investigativa en este campo se hace necesario asumir el proceso desde perspectivas que permitan comprender la complejidad y diversidad de factores que componen el fenómeno objeto de estudio. Por esto, es que a continuación se abordarán algunos conceptos fundamentales referidos a los paradigmas de investigación en el contexto educativo.

El proceso de construcción de conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales y, específicamente, en el contexto de la educación, se encuentra configurado a partir de una serie de lineamientos que permiten al investigador llevar a cabo la labor investigativa de manera sistemática y organizada. En este plano, entonces, el estudio especializado de fenómenos se construye a partir de: a) la formulación de interrogantes referidas al objeto de

investigación, b) especificación de la naturaleza de lo que se pretende estudiar, c) definición de parámetros que orientan la acción investigativa, d) establecimiento de procedimientos y métodos para examinar el conocimiento, y e) integración de fundamentos teóricos que posibiliten la interpretación de la realidad estudiada (Hartas, 2013). Esto, entonces, permite reconocer que los procesos investigativos en el campo de la educación se posicionan como un proceso indagatorio que se puede sintetizar mediante las siguientes preguntas: ¿qué hay que conocer?, ¿qué estrategia se debe seguir para recopilar y analizar los datos?, ¿en qué marco se desarrolla la investigación?, ¿cómo se desarrolla e integra la teoría en el estudio? (Punch, 2006).

Lo anterior, por tanto, viene a configurar lo que se reconoce como paradigma. Este concepto aparece con Thomas Kuhn a través de su obra “Estructura de las revoluciones científicas”. En el marco de este trabajo, la propuesta conceptual para hacer referencia a este término ha sido foco por parte de los especialistas, esto como resultado de la ambigüedad con la que se trata esta definición. A raíz de la vaguedad reconocida en esta terminología, es que en la literatura es posible visualizar un agrupamiento de este concepto en tres ámbitos, a saber (Sandín, 2003, p. 27-28):

- a. Dimensión filosófica de paradigma: imagen del mundo y creencias básicas de la comunidad científica acerca de la realidad.
- b. Dimensión sociológica de paradigma: estructura y relaciones internas y externas de la comunidad de científicos que detentan un mismo paradigma. Institucionalización del paradigma articulado en torno a sociedades científicas, apoyo a determinadas líneas de investigación, publicaciones, manuales, etc., que permite distinguirlo de otros.
- c. Dimensión científica de paradigma: referido a los problemas ya resueltos y a los principales ejemplos que son explicados debido a la utilización del paradigma.

Pese a las discusiones y diferencias existentes a la hora de configurar una definición para este concepto, de igual forma ha sido posible definir ciertos parámetros comunes para construir un marco conceptual que otorgue sustento a este término. Así, Denzin y Lincoln (2012) señalan que los paradigmas en investigación se posicionan como un conjunto general de creencias, presupuestos metodológicos o epistemológicos que guían el actuar de los investigadores. En este sentido, del concepto de paradigma se desprenden algunas ideas de

carácter genérico que cobran gran relevancia en el contexto de los procesos investigativos en educación. Así, y siguiendo los planteamientos de Sandín (2003, p. 28-29), las características esenciales asociadas a este término son:

- a. Un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad.
- b. Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas y, por tanto, posee un carácter socializador.

Así entonces, el paradigma, en los estudios especializados, permite guiar y modelar la investigación mediante una serie de reglas abstractas (Kuhn, 2013). Estos lineamientos que orientan la tarea de investigar se relacionan con las siguientes dimensiones (Sandín, 2003; Creswell & Poth, 2018):

- a. Dimensión ontológica: se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales y se configura sobre la base de interrogantes como ¿cuál es la naturaleza de aquello que se pretende conocer?, o ¿cuál es la naturaleza de la realidad social de interés?
- b. Dimensión epistemológica: se vincula con aspectos referidos a cómo se espera conocer y comunicar el conocimiento, respondiendo a preguntas del tipo ¿cuál es la relación entre el que conoce y lo conocido?, y ¿cómo se conoce?
- c. Dimensión metodológica: se asocia a los mecanismos y procedimientos con los que el agente investigador crea, modifica e interpreta la realidad que pretende estudiar, buscando responder a interrogantes del tipo, ¿cómo debería proceder el investigador para descubrir aquello que pretende conocer?
- d. Dimensión axiológica: se refiere al reconocimiento de valores y posibles sesgos presentes en la tarea investigativa. En este sentido, el investigador discute y reconoce los valores que dan forma a la narrativa, procurando incluir su propia interpretación con la de los informantes.

En la línea de lo expuesto, el paradigma se comprende como un marco que permite reducir el nivel de complejidad de la realidad social que se estudia. A su vez, proporciona directrices que posibilitan el establecimiento de límites referidos al alcance de la investigación y a las estrategias metodológicas para abordar el fenómeno de interés (Hartas, 2013) que, en este caso, corresponde al proceso de evaluación del profesorado en el contexto de una universidad chilena.

En el contexto de los procesos investigativos en el campo de la educación se reconocen diversas tendencias o perspectivas para el abordaje de fenómenos en esta área del saber. Así, Guba y Lincoln (2012) proponen cinco paradigmas de investigación, entre los que se reconocen los siguientes: positivista, pospositivista, teoría crítica, constructivismo y paradigma participativo.

Estos autores entienden que desde el paradigma positivista se asume la existencia de una realidad aprehensible, depositando un alto valor al método científico para efectos de llevar a cabo un proceso de estudio en torno a un fenómeno de interés. De este modo, se asume que los métodos cuantitativos son la única manera para estudiar una realidad, por cuanto la naturaleza del conocimiento se define a partir de hechos y leyes que emergen desde la verificación de hipótesis. Por su parte, desde la mirada pospositivista se mantiene la creencia acerca de la existencia de una realidad, pero esta es aprehensible de manera parcial. En este marco, continúa la predominancia de los métodos cuantitativos, no obstante, se abre espacio para la integración de estrategias de corte cualitativo.

En tanto, respecto del paradigma crítico, y los enfoques que lo integran, se trata de un posicionamiento de carácter transaccional y subjetivo, pues los métodos que se tienden a emplear desde esta mirada corresponden a procedimientos de tipo dialógico donde la naturaleza del conocimiento se constituye en percepciones. A estos, se suma el paradigma participativo, cuyo interés está puesto en la integración de conocimientos experienciales y prácticos a través de procesos de transacción participativa con el mundo. Es por ello por lo que los métodos que priman bajo esta mirada se encuentran en la línea de la investigación-acción participativa, cuyo propósito principal es generar espacios de co-construcción de conocimientos (Arzola, 2019).

Por último, es preciso comentar también el paradigma constructivista —que específicamente es el que se ha asumido en el presente estudio. Esta perspectiva se caracteriza por reconocer la existencia de múltiples realidades que se construyen de manera tanto individual como colectiva mediante procesos de transacción de significados de forma subjetiva y dialéctica (Arzola, 2019). Dentro de este paradigma, la investigación que se desarrolla en esta tesis doctoral se sitúa en el marco del constructivismo social —cuya denominación frecuente es interpretativismo—. Desde este posicionamiento, los investigadores buscan comprender el mundo en el que se desenvuelven los agentes investigados, construyendo significados

subjetivos desde las experiencias de los propios actores que experimentan el fenómeno estudiado. Los significados que se configuran bajo este marco se caracterizan por su variedad y multiplicidad, por lo mismo, la tarea del investigador es reconocer la complejidad de los puntos de vista, valorando las opiniones y los significados subjetivos contruidos por quienes forman parte del grupo estudiado. De este modo, entonces, se espera generar, inductivamente, una teoría o patrón de significados (Creswell & Poth, 2018).

Lo anterior implica que bajo este paradigma se ha de adoptar una postura crítica frente a las formas de entender el mundo. Esto significa que el investigador debe enfrentar la realidad de manera cuestionadora, lo que implica reconocer que el conocimiento especializado no se ha de generar únicamente desde la ejecución de procedimientos de investigación de carácter positivista o empírico. Por el contrario, la construcción del saber disciplinar, desde este enfoque, considera que el centro de interés debe estar en las prácticas sociales que llevan a cabo las personas y las interacciones que mantienen entre sí. Así, investigar desde el constructivismo social significa prestar un mayor nivel de atención al modo en que las personas alcanzan determinados fenómenos o formas de conocimiento. Por tanto, el conocimiento no se ve como algo que una persona tiene o no tiene, sino como algo que las personas crean y construyen conjuntamente (Burr, 2015).

Por lo señalado, la tarea del investigador consiste en reconocer su propia implicación en el proceso de investigación y reflexionar sobre el papel que desempeña en los resultados. El investigador debe considerar la investigación como una coproducción entre él y las personas a las que investiga (Burr, 2015). En consecuencia, trabajar bajo este paradigma supone generar preguntas amplias y generales a fin de que los participantes involucrados sean capaces de construir, colaborativamente, el significado asociado al fenómeno que se estudia. Así, los procesos de interacción dialógica suponen espacios de intercambio comunicativo mediante preguntas abiertas, donde el investigador debe asumir una escucha activa, ocuparse de la interacción entre los sujetos participantes y reconocer los atributos del contexto en el que se desarrolla el proceso de recolección de datos. Una vez realizado el proceso de recogida de datos, los agentes investigadores deben generar propuestas interpretativas, considerando la integración de sus experiencias, además de los antecedentes teóricos y empíricos revisados (Creswell & Poth, 2018).

De acuerdo con lo expuesto, entonces, se sostiene que los fenómenos que se estudian bajo este paradigma se construyen mediante una serie de procesos y prácticas sociales. Desde este posicionamiento, la construcción del conocimiento se genera a partir de la interacción entre los procesos internos de los individuos que son partícipes del fenómeno de estudio y los elementos externos que le influyen. En este contexto, el pensamiento se estructura a partir de un entramado de discursos, cuya génesis está en la interacción entre las vivencias internas y externas de los agentes participantes de la realidad analizada. De esta forma, la realidad estudiada se configura mediante una construcción discursiva en la que se describe de forma particular el objeto que es materia de interés investigativo, procurando generar relatos que buscan caracterizar la acción, vale decir, prestan un mayor nivel de atención a lo que se ejecuta y en cómo esto se lleva a cabo. Así, desde este enfoque, la generación del conocimiento supone la interrelación de una serie de condiciones necesarias para comprender la realidad y la forma en que esta se construye (Flick, 2022).

En relación con lo anterior, Burr (2015) señala que es a través de las interacciones cotidianas entre las personas en el curso de la vida social como se construyen las versiones del conocimiento. Por lo tanto, los intercambios sociales de todo tipo, especialmente el lenguaje, son de gran interés para el estudio desde el constructivismo social. En este contexto, por ello, es preciso ser consciente de que los procesos investigativos —bajo este marco— implican considerar e integrar variados aspectos, incluso la posibilidad de tomar elementos de distintos paradigmas, siempre y cuando dichos aspectos posean alguna similitud, en caso contrario es necesario el escoger y discriminar entre un modelo paradigmático y otro (Denzin & Lincoln, 2012).

El estudio que se desarrolla a través de esta tesis se enmarca, tal como se ha señalado, bajo este paradigma. Así, se asume una postura interpretativa que orienta el trabajo realizado desde un método cualitativo que posibilitará el análisis de las interacciones entre los agentes involucrados en este proceso de estudio.

4.2 El proceso de investigación cualitativa

Tal como se ha expuesto en los apartados anteriores, el posicionamiento asumido para abordar el fenómeno de estudio es el constructivismo social, o también denominado interpretativismo. La elección responde, particularmente, a los rasgos que caracterizan a este

objeto de estudio, que es el proceso de evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Este fenómeno se caracteriza por ser particularmente complejo y dinámico, lo que se explica dada la diversidad de conceptos y actores involucrados. Por lo mismo, su estudio requiere implementar estrategias investigativas que propicien una comprensión más profunda del fenómeno y que posibilite el reconocimiento e integración de las diversas miradas de los agentes sujetos involucrados. Es por ello por lo que se ha optado por llevar a cabo un trabajo investigativo que se posiciona desde un enfoque cualitativo.

4.2.1 Metodología cualitativa: atributos y características

El desarrollo de procesos investigativos desde un posicionamiento cualitativo implica llevar a cabo un conjunto de prácticas que permitirán, al investigador, visibilizar ciertos fenómenos de interés para un campo del saber. Estas prácticas se concretan mediante el estudio y recopilación de variadas representaciones y materiales, como notas de campo, grabaciones, registros observacionales, entrevistas u otras, que describen momentos particulares de un fenómeno. Esto posibilita el llevar a cabo un estudio contextualizado de la realidad, es decir, un análisis desde el sentido e interpretación que los propios agentes participantes otorgan a las experiencias (Potter & Robles, 2022). En consecuencia, los investigadores cualitativos despliegan una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas, siempre con la esperanza de obtener una mejor comprensión del tema en cuestión (Denzin & Lincoln, 2018).

De este modo, la investigación cualitativa parte de supuestos y del uso de marcos interpretativos que informan el estudio de problemas de investigación que abordan el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Para estudiar este problema, los investigadores cualitativos utilizan un enfoque emergente de la indagación, la recogida de datos en un entorno natural sensible a las personas y lugares objeto de estudio, y un análisis de datos que es tanto inductivo como deductivo, estableciendo patrones o temas. El informe interpretativo final ha de incluir las voces de los participantes, la reflexividad del investigador, una descripción e interpretación compleja del problema y su contribución a la literatura (Creswell & Poth, 2018).

Así, un diseño de investigación cualitativa es un plan para un proyecto de investigación cualitativa, que incluye la formulación de una pregunta de investigación y a quién integrar en

la investigación. Del mismo modo, supone definir qué tipo de enfoque metodológico se adoptará, con quién o qué comparar, para qué dimensiones, etc. Este diseño debe reflejar los aspectos teóricos y epistemológicos de la investigación y los objetivos de esta, teniendo en consideración la diversidad, la adecuación de la investigación al campo y a los participantes claves, así como las cuestiones éticas del estudio. En este sentido, es útil determinar cada uno de los elementos que influyen en la configuración de un estudio de carácter cualitativo. Entre estos aspectos es importante no perder de vista: los métodos que se utilizan y las preguntas de investigación que deben responderse durante el proceso, el muestreo y la selección de participantes o situaciones u otras unidades del estudio, los marcos teóricos y las condiciones prácticas que influyen en un estudio, entre otros relevantes de consideración en un proceso que se sitúa bajo este marco (Flick, 2022).

Con los antecedentes expuestos, Creswell y Poth (2018, pp. 43-44) exponen una serie de características importantes a no perder de vista al momento de llevar a cabo un estudio cualitativo:

- a. Entorno natural. Los investigadores cualitativos suelen recopilar datos sobre el terreno, en el lugar donde los participantes experimentan la cuestión o el problema de estudio. Así, estos se preocupan por recopilar información de cerca, hablando directamente con las personas y observando cómo se comportan y actúan en su contexto.
- b. Investigador como instrumento clave. Los investigadores cualitativos recogen datos por sí mismos, examinando documentos, observando comportamientos y entrevistando a los participantes. Pueden utilizar un instrumento, pero es uno diseñado por el investigador, evitando la utilización de recursos elaborados por otros.
- c. Métodos múltiples. Los investigadores cualitativos suelen recopilar múltiples formas de datos, como entrevistas, observaciones y documentos, en lugar de basarse en una única fuente de datos. A continuación, se revisan todos los datos y les dan sentido, organizándolos en categorías o temas que abarcan todas las fuentes de datos.
- d. Razonamiento complejo. Los investigadores cualitativos construyen sus patrones, categorías y cuestiones, organizando los datos inductivamente en unidades de información cada vez más abstractas. Asimismo, utilizan el pensamiento deductivo, ya que construyen temas que se contrastan constantemente con los datos. Para dar

cumplimiento a esto, el investigador utiliza habilidades de razonamiento complejas a lo largo de todo el proceso de investigación.

- e. Significados de los participantes. En todo el proceso de investigación cualitativa, los investigadores se centran en conocer el significado que los participantes tienen sobre el problema. Así, los significados de los participantes generan múltiples perspectivas sobre un tema y diversos puntos de vista.
- f. Diseño emergente. El proceso de investigación cualitativo es emergente, es decir, el plan inicial de trabajo no puede estar estrictamente prescrito, puesto que todas las fases del proceso pueden cambiar una vez que se ha comenzado a recoger datos. La idea clave de la investigación cualitativa es conocer el fenómeno de estudio a través de la voz de los participantes.
- g. Reflexividad. Esto significa que los investigadores transmiten su experiencia, es decir, dan a conocer sus antecedentes y cómo esto incide en su interpretación de los datos generados en el estudio.
- h. Visión holística. Los investigadores cualitativos intentan desarrollar una imagen compleja del problema o la cuestión objeto de estudio. Esto significa que intentan informar sobre múltiples perspectivas, identificar los muchos factores que intervienen en una situación y, en general, esbozar el panorama más amplio que surge. Los investigadores no se rigen por relaciones estrictas de causa-efecto entre los factores, sino más bien por la identificación de las complejas interacciones de los factores en cualquier situación.

Con todo, estos atributos expuestos permiten introducir las razones que justifican el desarrollo de este estudio desde un método de carácter cualitativo, puesto que, bajo este enfoque, será posible dar cumplimiento a los objetivos trazados para este proceso investigativo.

4.2.2 Metodología cualitativa: razones y fundamentos de su selección

Tal como ha sido expuesto, el fenómeno que se estudia a través de esta investigación se caracteriza por la diversidad de aspectos que lo integran. Dentro de estas, la participación de agentes sociales, como son el profesorado y los estudiantes, cobra una relevancia vital, pues son ellos los principales proveedores de información y, a su vez, quienes se ven afectados a

partir de los resultados que se obtienen mediante la utilización de estrategias de valoración de la calidad de desempeño docente. Por lo expuesto, y en coherencia con los fundamentos abordados previamente, a continuación, se detallan las razones que justifican la selección del método cualitativo, utilizando como base los cuatro supuestos que se encuentran implicados en la ejecución práctica de los estudios cualitativos (Creswell & Poth, 2018):

a. Supuesto ontológico.

Vinculado, particularmente, con la naturaleza de la realidad y sus características. En este sentido, cuando se efectúa una investigación de carácter cualitativo, los investigadores asumen la idea de trabajar con realidades múltiples. Así, los agentes a cargo de analizar y estudiar el fenómeno de interés realizan el proceso con la intención de informar de esta variedad de realidades involucradas (Creswell & Poth, 2018). En este estudio, el cumplimiento de este supuesto se ve reflejado mediante la participación e interacción con los distintos involucrados en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en el contexto universitario. A partir de ello, se busca generar una descripción compleja de este proceso, integrando y caracterizando la experiencia de los diferentes agentes involucrados con esta tarea. De este modo, el proceso de evaluación de la calidad de la docencia será estudiado desde la percepción de agentes que tienen participación directa y a los que les repercute la información recogida a través de este sistema, en concreto se ha de trabajar con profesorado novel, profesorado experimentado, jefes de estudio y estudiantado pertenecientes a distintos cursos y ámbitos disciplinares.

b. Supuesto epistemológico.

Desde esta mirada, llevar a cabo un estudio cualitativo significa que los investigadores intentan acercarse lo más posible a los participantes que están siendo estudiados, por tanto, la evidencia que se recoge surge desde las opiniones individuales de los informantes. Así, el conocimiento generado emerge de las experiencias subjetivas de las personas. Esto implica, entonces, la necesidad de llevar a cabo procesos investigativos de manera contextualizada, vale decir, analizar el fenómeno en el campo de estudio mismo, de forma tal que sea posible comprender las afirmaciones de los agentes informantes en su contexto, considerando variables y factores que inciden en ellas. En este sentido, es absolutamente relevante mantener esta cercanía entre el agente que investiga y el investigado, intentando reducir la distancia entre

ambos (Lincoln y Guba, 1994). Esta interacción cercana entre estos agentes se logra cumplir en el marco de estudio, pues el investigador forma parte del cuerpo docente de la organización estudiada. Esto permitirá comprender, en su contexto, las afirmaciones y significados que otorgan a la realidad estudiada los sujetos consultados, procurando llevar a cabo procesos interpretativos en los que exista una menor incidencia de las experiencias y vivencias del investigador.

c. Supuesto axiológico.

Desde este ámbito, es preciso señalar que en el campo de la investigación cualitativa los investigadores aportan valores a un estudio, dando a conocer sus principios y convicciones en un trabajo investigativo, lo cual es una característica propia de este tipo de iniciativas. Bajo este supuesto, los agentes investigadores admiten que los fenómenos analizados se encuentran cargados de valores y, a su vez, han de informar y ser conscientes de cómo inciden sus propios valores y sesgos en el tratamiento de los datos (Creswell & Poth, 2018). En este marco, por ende, se asume que la comprensión del fenómeno y su respectiva interpretación es una tarea compleja, por cuanto, no es posible aislar la realidad estudiada de las experiencias y creencias del investigador y de los agentes informantes. Por esto, es que en el proceso de interpretación se asume un actuar orientado a la reconstrucción interpretativa del fenómeno a través de la que se logre establecer un vínculo fluido y permanente entre los valores propios de los agentes informantes y aquellos que emergen de la experiencia del investigador. En concreto, en la tarea del autor de esta tesis como investigador, aspectos tales como la nacionalidad y el vínculo con el contexto de estudio condicionan y –hasta cierto punto– facilitan el proceso de interpretación de los datos obtenidos, dado que se integran conocimientos sobre conductas, actitudes y valores propios compartidos por todos los habitantes de un mismo territorio. Asimismo, la formación inicial del autor –como pedagogo y máster en evaluación– orienta e incide en la selección de las capas conceptuales de análisis, así como también en las posibles discusiones, conclusiones y perspectivas de estudio. Finalmente, se ha de reconocer que la experiencia profesional del investigador no solo ha facilitado el acceso a la información de los casos estudiados, sino que también ha posibilitado –sobre todo– la captación de aspectos tácitos referidos al fenómeno de estudio que luego han ayudado a interpretar los datos.

d. Supuesto metodológico.

En relación con los procedimientos metodológicos en el campo de los estudios cualitativos, es relevante mencionar que estos se caracterizan por ser de carácter inductivo, emergentes y moldeados por la experiencia del investigador en la recopilación y análisis de datos. De este modo, la lógica que sigue este estudio cualitativo es inductiva, vale decir, se reconoce un proceso inicial desde la realidad, en lugar de transmitirse desde una teoría (Creswell & Poth, 2018). En concordancia con esto, y en atención a los objetivos declarados en esta tesis, correspondientes a analizar y comprender el fenómeno de la evaluación de la docencia en una universidad chilena, es que se llevará a cabo un diseño de estudio de casos, el que se ha de abordar con mayor extensión en los próximos apartados.

4.3 Enfoque metodológico

En esta sección se exponen los diferentes métodos y procedimientos empleados para efectos de obtener información, así como también las técnicas de análisis de estos datos. En concreto, se presenta –como estrategia metodológica– el estudio de casos, precisando sus rasgos genéricos, así como también el tipo particular utilizado en esta investigación. Además, se integra la estrategia de muestreo, haciendo referencia específica a los procesos no probabilísticos llevados a cabo para conformar el grupo de estudio. Finalmente, se muestran las estrategias y técnicas de recolección y análisis de datos, especificando, particularmente, lo que corresponde a la entrevista –y sus variantes aplicadas en esta tesis–, así como también la técnica de análisis de contenido como mecanismo para analizar la información recopilada a través de la interacción con los diferentes agentes informantes.

4.3.1 Estrategia metodológica: El estudio de casos

A partir de la revisión de la literatura especializada, ha sido posible reconocer la existencia de variadas formas para enfrentar la tarea investigativa. Esto se concreta entonces mediante la existencia de diferentes diseños de investigación que podrán dar forma a un estudio con carácter cualitativo. Dentro de esta gama existente, el diseño bajo el que se enmarca este trabajo corresponde al estudio de casos, puesto que se ha decidido, debido a la facilidad de acceso al campo de estudio, desarrollar la investigación en una universidad chilena que se

ubica en la región de Valparaíso. Esto, producto del vínculo existente entre el investigador responsable del estudio y la institución educativa donde ocurre el fenómeno que es foco de análisis.

En línea con lo expuesto, respecto del estudio de casos, Sabariego et al. (2012) señalan que este corresponde a un método de investigación que es particularmente relevante para analizar los fenómenos en el campo de las ciencias humanas y sociales. En relación con ello, las autoras afirman que a través de este diseño es posible desarrollar un proceso de indagación que se caracteriza por integrar un examen sistemático de los casos que conforman un fenómeno, entendiendo estos como entidades de carácter único. De acuerdo con los planteamientos de Yin (2018), este método consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas. En tanto, para Stake (1999) se trata del estudio de la particularidad y complejidad de un caso concreto. En contexto, entonces, investigar bajo este diseño metodológico tiene por objetivo comprender en profundidad una realidad social y educativa (Sabariego et al., 2012).

De forma consistente con lo ya señalado, se entiende que la investigación mediante estudio de caso corresponde a un enfoque cualitativo en el que el investigador explora un sistema o caso particular o múltiples sistemas a lo largo del tiempo. Para esto se ha de procurar realizar una recopilación detallada y profunda de datos. El caso de estudio puede ser una entidad concreta, un individuo, un grupo pequeño, una organización o una sociedad, entre otros (Creswell & Poth, 2018). En relación con ello, Swanborn (2010) señala que los casos pueden situarse en los niveles *micro* (personas y relaciones interpersonales), *meso* (organización, institución) o *macro* (comunidades, democracias, sociedades) e implicar a un actor o a múltiples actores. De este modo, en el contexto de este trabajo se desarrolla desde un nivel *meso*, pues se aborda el estudio de las percepciones de profesores, jefes de estudio y estudiantes de siete programas de grado en una universidad chilena.

Así, en la literatura se exponen una serie de acciones que permitirán conducir una investigación bajo estudio de casos, tales como las que se enuncian a continuación (Creswell & Poth, 2018, pp. 100-101):

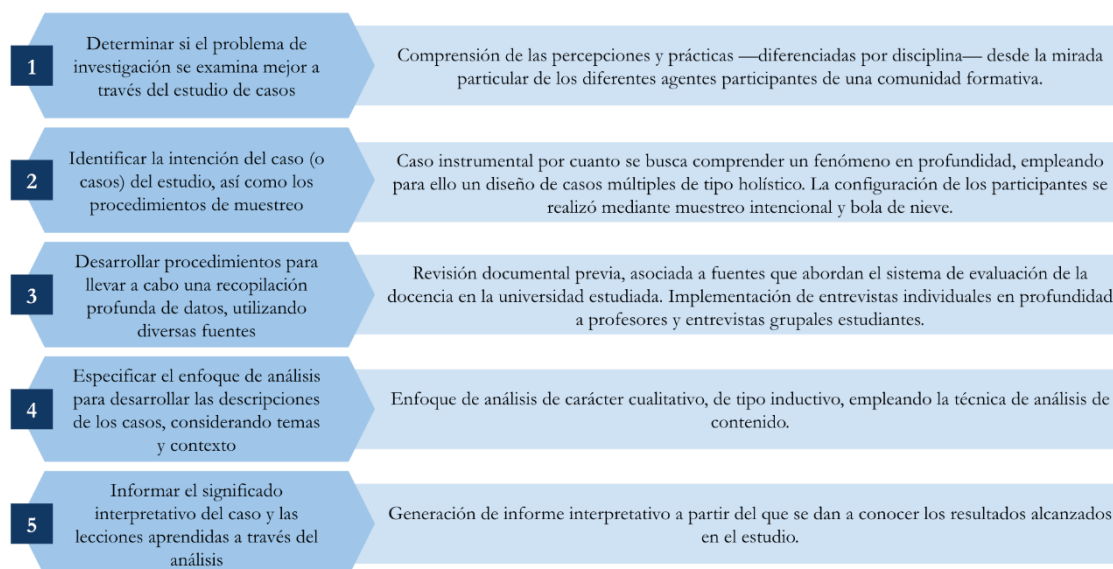
- a. Determinar si un enfoque de estudio de casos es adecuado para el problema de investigación. Este diseño es un buen enfoque cuando el investigador dispone de

casos claramente identificables y pretende ofrecer una comprensión en profundidad de los casos o una comparación de varios casos.

- b. Identificar la intención del estudio y seleccionar el caso o los casos. Al realizar una investigación de este tipo, se recomienda considerar la intención y el tipo de estudio de caso a desarrollar. En relación con ello, los autores señalan que es preferible seleccionar casos que muestren diferentes perspectivas sobre el problema, proceso o evento a fin de abarcar diferentes opciones y miradas respecto del fenómeno de estudio.
- c. Desarrollar procedimientos para llevar a cabo una recopilación profunda de datos, basándose en múltiples fuentes. Entre los medios más comunes de información se encuentran las observaciones, las entrevistas, los documentos y los recursos audiovisuales.
- d. Especificar el enfoque de análisis. En este sentido, es preciso exponer el tipo de análisis de los datos, donde se puede tratar de un análisis integral de todo el caso o un análisis integrado de un aspecto específico del caso (Yin, 2018). A través de la recopilación y el análisis de datos surge una descripción del caso (Stake, 1999) en la que el investigador detalla algunos aspectos para, posteriormente, centrarse en cuestiones clave que permitirán comprender la complejidad del caso.
- e. Informar el estudio de caso realizado y las lecciones aprendidas mediante el uso de afirmaciones y descripciones que se exponen en forma escrita. Dejar registro del análisis y comprensión de los casos implica un proceso reflexivo que permitirá integrar las miradas de los participantes y las variables que fueron parte del estudio.

Estos aspectos y procesos se concretan en la tesis, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 17. Procedimientos asociados a la conducción de un estudio de caso



Fuente: Creswell y Poth (2018).

4.3.2 El estudio de casos múltiples

El proceso de investigación mediante estudio de casos implica reconocer, en la fase inicial, el enfoque que tendrá esta tarea, esto significa determinar, por ejemplo, si el caso de análisis tendrá como foco un individuo, un grupo, un programa completo o una actividad. Así también, es relevante precisar y distinguir la intención del proceso de análisis que se llevará a cabo. En este sentido, por tanto, es fundamental reconocer y caracterizar las diferentes tipologías existentes para trabajar bajo este tipo de diseño. Por ello, a continuación, se realizará una breve exposición referida a rasgos y particularidades generales de los tipos de casos reconocidos en la literatura y, posteriormente, se profundizará en el tipo particular aplicado en el desarrollo de este estudio.

A partir de este planteamiento, es posible reconocer algunas variaciones respecto de los tipos de estudios de caso existentes. Merriam (1988, citado por Sabariego et al., 2012) genera una propuesta para agrupar los distintos tipos de estudio de caso en el ámbito educativo. En particular, esta clasificación es generada de acuerdo con la naturaleza del informe final, de esta forma la autora señala los tipos que se indican en la siguiente tabla.

Tabla 45. Tipos de estudio de caso propuestos por Merriam (1988)

Tipo de estudio	Definición
Estudio de casos descriptivo	Exposición de un informe detallado del caso, asumiendo una perspectiva eminentemente descriptiva, evitando la fundamentación teórica y la integración de hipótesis previas. En este sentido, se busca aportar información básica, generalmente sobre prácticas y programas innovadores.
Estudio de casos interpretativo	Presentación de descripciones altamente detalladas y densas, cuyo propósito es interpretar y generar teorías sobre el caso que se estudia. Bajo esta tipología, el modelo de análisis es primordialmente inductivo, vale decir, se busca generar categorías conceptuales que permitan ilustrar o ratificar presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de los datos.
Estudio de casos evaluativo	Formulación de juicios de valor que permitan configurar una base para la toma de decisiones. Este tipo se ha de caracterizar por ser altamente útiles al momento de explicar vínculos causales, para describir el contexto real donde se lleva a cabo una intervención y para explicar situaciones específicas referidas a un proceso que no ha alcanzado, con claridad, los resultados esperados.

Fuente: elaboración a partir de Sabariego et al. (2012, p. 314-315) y Cohen et al. (2011, p. 291).

Por su parte, Stake (1999) reconoce tres tipos de estudio de caso, cuya diferenciación la realiza a partir del objetivo que se desea alcanzar con dicho proceso investigativo. En este contexto, el autor reconoce los siguientes: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental de casos y estudio colectivo de casos, los que se definen de acuerdo con la información que se reporta en la siguiente tabla.

Tabla 46. Tipos de estudio de caso

Tipo de estudio	Definición
Estudio intrínseco de casos	Tiene como propósito básico alcanzar una comprensión más profunda del caso en sí, por tanto, la atención se centra en el caso mismo. No se persigue generar una teoría ni tampoco generalizar los datos. El producto final asociado es un informe de carácter descriptivo en el que se pueda reportar el fenómeno o evento analizado.
Estudio instrumental de casos	Este busca analizar a fin de lograr obtener una mayor claridad en relación con un tema o un aspecto teórico del caso, por lo mismo, el investigador se centra en una preocupación y luego selecciona un caso acotado para ilustrar esta. De este modo, el caso se configura como un instrumento que permitirá alcanzar otros fines indagatorios. Por ello, este tipo de casos se emplea, particularmente, cuando el investigador selecciona un caso a raíz de que quiere alcanzar una meta que va más allá del análisis del caso mismo.

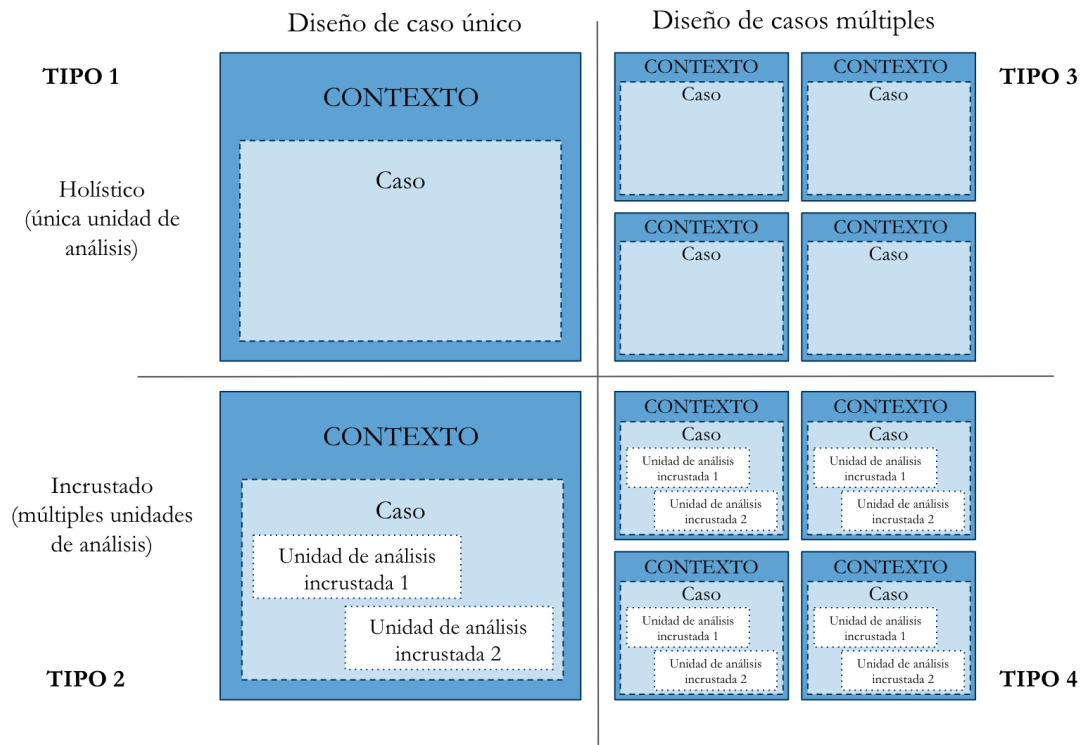
Tipo de estudio	Definición
Estudio colectivo de casos	En particular, este tipo de caso busca indagar un fenómeno, una población o un atributo general a partir del estudio intensivo de varios casos. En concreto, bajo esta tipología, el agente responsable del proceso investigativo elige varios casos que permitan ilustrar situaciones extremas de un contexto. Así, se trata de conseguir casos que logren ser lo más diferente posible en las dimensiones que son de interés para el análisis. Yin (2018) sugiere que este tipo de estudio de casos utiliza la lógica de replicación, buscando replicar los procedimientos para cada caso.

Fuente: elaboración a partir de Sabariego et al. (2012, p. 314) y Creswell y Poth (2018, pp. 98-99).

Además de esta tipología expuesta, también es relevante presentar las clases de estudios de caso, o también denominados tipos de diseño, en el marco de investigaciones que se configuran desde esta perspectiva. En relación con ello, es interesante mencionar que, en términos generales, la investigación tradicional de estudios de casos no ha incluido la idea de tener diseños formales. Sin embargo, de acuerdo con los planteamientos expuestos por Yin (2018), es importante prestar atención a los posibles diseños en este tipo de investigación, dado que esto puede ayudar a que los estudios de caso sean más sólidos y, posiblemente, más fáciles de realizar. De acuerdo con este planteamiento, el autor propone la siguiente matriz (Figura 18), con cuatro tipos de diseños básicos para el estudio de casos.

A partir de la figura, es posible reconocer que, en la investigación mediante casos, las condiciones contextuales siempre estarán presentes y serán integradas en el proceso de análisis del caso. En relación con ello, es posible visualizar que los estudios de caso único y múltiple reflejan diferentes situaciones de diseño y que, dentro de estas dos variantes, también puede haber unidades de análisis unitarias o múltiples. De este modo, entonces, se reconocen cuatro tipos de diseños para estudios de caso, a saber: a) tipo 1: diseño de caso único (holístico), tipo 2: diseño de caso único (incrustado), c) tipo 3: diseño de casos múltiples (holísticos) y d) tipo 4: diseños de casos múltiples (incrustados).

Figura 18. Tipos básicos de diseño por estudio de casos



Fuente: Yin (2018).

En relación con esto, Yin (2018) entrega algunas razones que justificarían la selección de alguno de estos diseños. Al respecto, por ejemplo, comenta que un diseño de caso único es adecuado cuando el caso utilizado para el análisis representa un caso extremo o inusual, vale decir, que se desvía de las normas teóricas o incluso de los acontecimientos cotidianos. Por el contrario, también alude a que el optar por este tipo de caso es adecuado cuando lo que se busca alcanzar es capturar las circunstancias y condiciones de una situación cotidiana, esto debido a las lecciones que podría proporcionar este análisis sobre algún elemento de interés teórico. Además de estos, también precisa el caso revelador, instancia en la que un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno previamente inaccesible a la investigación de las ciencias sociales. Otra razón que se añade es la referida al estudio de caso longitudinal, vale decir, estudiar el mismo caso único en dos o más momentos a lo largo del tiempo.

También es importante señalar que los estudios de caso único podrán ser de tipo holísticos o incrustados. Esta distinción implica, por ejemplo, que en un estudio de caso único de tipo incrustado se involucran unidades de análisis en más de un nivel. Esto ocurre cuando, dentro

de un caso, también se presta atención a una subunidad o subunidades. Por su parte, esta diferenciación en relación con subunidades de análisis no existe en el estudio de caso único de tipo holístico.

Ante un proceso de toma de decisiones para el diseño de la investigación, es relevante tener en cuenta que los tipos mencionados tendrán ventajas y desventajas. Así, el estudio de caso único holístico es ventajoso cuando no se pueden identificar subunidades lógicas o cuando la teoría que subyace al estudio de caso es principalmente de naturaleza holística. Por su parte, un diseño de estudio de caso único incrustado puede servir como un dispositivo importante para mantener el enfoque de un estudio de caso. En tanto, respecto del estudio de casos múltiples, es fundamental mencionar que un mismo estudio de caso puede contener más de un caso único (Yin, 2018). Cuando esto ocurre, el estudio de caso ha utilizado un diseño de estudio de casos múltiples. Debido a los fundamentos que justifican su utilización, Herriot y Firestone (1983) consideran que la evidencia aportada por el estudio de casos múltiples se considera más convincente y, por lo tanto, el estudio general de casos múltiples se considera más sólido. Para que esto se concrete, entonces, es necesario que el diseño de estudios de casos múltiples siga una lógica análoga, en otras palabras, cada caso debe seleccionarse cuidadosamente para que los estudios de caso individuales, por una parte, predigan resultados similares o, por otra, generen resultados contrastantes, pero por razones previsibles. En síntesis, la justificación de los diseños de casos múltiples se deriva directamente de la comprensión y complejidad del fenómeno que se desea estudiar. De este modo, entonces, los fundamentos asociados a la selección de casos múltiples derivan de la formulación previa del trabajo investigativo y de las diferentes condiciones que impactan en el objeto de estudio.

Con todo lo expuesto, al igual como sucede con los estudios de caso único, el hecho de que un diseño requiera estudios de casos múltiples no elimina la posibilidad de que este pueda ser holístico o contener subunidades integradas. En otras palabras, un estudio de casos múltiples puede consistir en múltiples casos holísticos o en múltiples casos integrados. La diferencia entre estas dos variantes depende del tipo de fenómeno que se esté estudiando y del objetivo de investigación que se pretende alcanzar.

En relación con lo expuesto, el trabajo investigativo desarrollado en el marco de esta tesis doctoral se configura, desde la propuesta de Stake (1999) como un estudio instrumental de casos, puesto que lo que se pretende es lograr obtener un mayor nivel de claridad respecto

de un tema o fenómeno. En este contexto, el fenómeno de interés corresponde al proceso de evaluación de la docencia del profesorado en una universidad chilena, a saber, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. De acuerdo con la propuesta de Yin (2018), este trabajo se enmarca bajo un diseño de estudio de casos múltiples de carácter holístico.

4.3.3 Estrategia de muestreo para la conformación de los casos múltiples

En el proceso de investigación, otra labor importante es la configuración de la muestra que conforma el estudio. Esto se traduce, entonces, en los sujetos, objetos, eventos o situaciones que conforman un fenómeno de interés investigativo. Dadas las características de este trabajo, es preciso comprender que, desde un enfoque cualitativo, la muestra —siguiendo los planteamientos de Sabariego (2012)— es una unidad de análisis o grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre el que se recolectan datos sin ser, necesariamente, representativa de la población de estudio. Con relación a ello, es relevante no olvidar que las investigaciones de índole cualitativa tienen particular interés en trabajar con muestras que aporten datos relevantes y de calidad para, a partir de ellos, generar conocimiento desde una perspectiva inductiva.

En el marco de las investigaciones cualitativas, el tipo de muestreo habitualmente implementado —y que ha sido integrado en este estudio— corresponde al no probabilístico. Este corresponde a aquel donde la selección de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros aspectos, los que se encuentran a la base del estudio a desarrollar. En particular, en el contexto de este trabajo se han empleado dos tipos de muestreo, a saber, muestreo intencional u opinático y muestreo por bola de nieve (Sabariego, 2012). En relación con ellos, a continuación, se expone la forma en que estos fueron llevados a cabo:

- a. Muestreo intencional: selección de sujetos que son expertos en un tema o son fundamentales como fuentes de información. Esto de acuerdo con criterios establecidos previamente en el plan de trabajo asociado al estudio. En este contexto, el muestreo intencional estuvo dado por la selección particular de jefes de estudio, profesores noveles, profesores experimentados y estudiantes, todos estos pertenecientes a diferentes campos del conocimiento que conforman esta investigación.

- b. Muestreo de bola de nieve: este tipo de muestreo se llevó a cabo particularmente con el estudiantado, pues no hubo respuesta por parte de ellos a las diversas instancias de invitación a participar del estudio. Sin embargo, a través de la última instancia de contacto —mediante redes sociales— uno o dos estudiantes, por cada programa de grado, contestaron positivamente a la invitación para participar del estudio. Posterior a esto, fue este mismo grupo de alumnos quienes ayudaron a establecer contacto con otros estudiantes que accedieron a ser parte de esta investigación y, por tanto, llevar a cabo las entrevistas grupales.

4.3.4 La conformación de los casos

Para dar cumplimiento a las estrategias muestrales ya mencionadas, se trabajó con siete grados, de seis facultades de las nueve que existen en esta universidad. Esta selección respondió, particularmente, a las posibilidades de acceso que brindaron dichas áreas para interactuar con profesores, estudiantes y directivos. Los programas de grado que se hicieron partícipes del proceso fueron los siguientes:

1. Arquitectura (Facultad de Arquitectura y Urbanismo)
2. Oceanografía (Facultad de Ciencias del Mar y Geografía)
3. Psicología (Facultad de Filosofía y Educación)
4. Ingeniería Comercial (Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas)
5. Ingeniería Civil Bioquímica (Facultad de Ingeniería)
6. Ingeniería en Construcción (Facultad de Ingeniería)
7. Derecho (Facultad de Derecho)

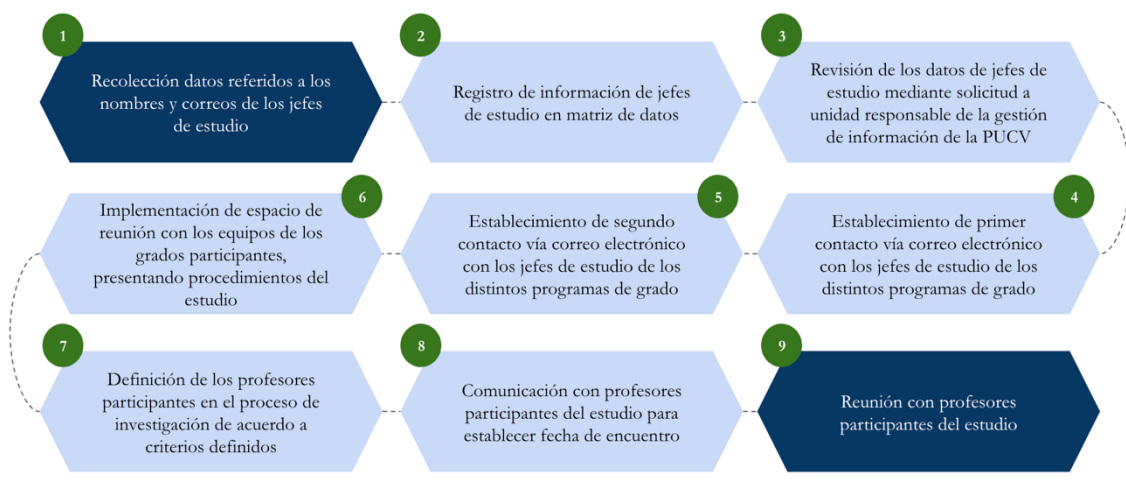
Con todo, y siguiendo la propuesta de Yin (2018), el estudio de casos que aquí se desarrolla se esquematiza de la manera que aparece en la siguiente figura.

Figura 19. Diseño de estudio de casos múltiples holístico por facultades y grados



A partir de estos datos, se realizó el proceso de establecimiento de contacto con las diferentes facultades de la universidad en que se contextualiza este estudio. Este proceso se llevó a cabo siguiendo la secuencia que se expone en la siguiente figura.

Figura 20. Secuencia referida al proceso de establecimiento de contacto con las facultades y programas de grado participantes



En la secuencia expuesta en la figura anterior se aprecia que para acceder al campo de estudio y contactar con los informantes, primero se realizó un proceso de recogida de información

desde la web de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (<https://www.pucv.cl>). Posteriormente, esta información se registró en una matriz a fin de corroborar los datos mediante un proceso consultivo a la unidad responsable de la gestión de la información de esta universidad. Luego, una vez revisado el registro, se generó un correo electrónico que fue enviado a todos los jefes de estudio de los diferentes grados formativos de la institución a estudiar. En el primer envío hubo respuesta por parte de los jefes de estudio de los siguientes grados: Oceanografía, Derecho, Psicología, Ingeniería Civil Bioquímica. A fin de alcanzar una mayor diferenciación entre las disciplinas a estudiar, se procedió con el envío de un segundo correo, a partir del que se contó con respuesta de los siguientes grados: Ingeniería Comercial, Ingeniería en Construcción, Arquitectura y Periodismo. Respecto de este último grado, es preciso señalar que inicialmente hubo respuesta positiva, pero con posterioridad esta interacción no se mantuvo, y, por tanto, se decidió no seguir trabajando con este grado en la investigación.

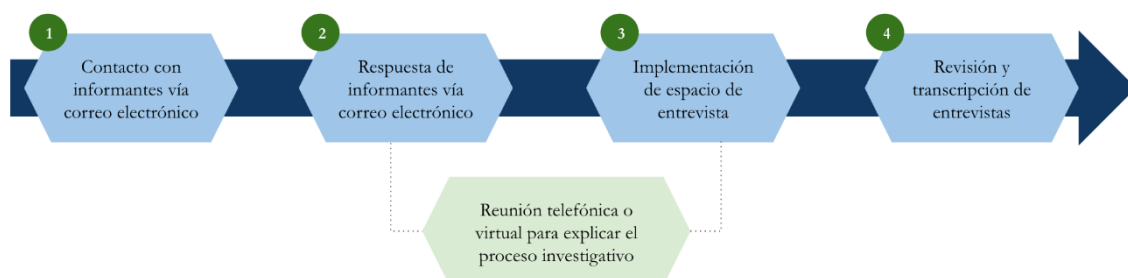
Una vez establecidos los contactos iniciales con los jefes de estudio de los grados que aceptaron la invitación a participar, se organizó e implementó una reunión informativa con los equipos directivos de los grados considerados para este trabajo. En este espacio de encuentro, se explicaron los objetivos del estudio, las etapas y los resultados que se deseaban alcanzar. Posterior a esta instancia de reunión, se solicitó a los jefes de estudio que apoyaran el proceso para establecer contacto con dos categorías de profesores, a saber, profesores noveles y experimentados. A partir de esto, cada equipo de grado sugirió nombres de docentes participantes y, a partir de ello, se llevó a cabo el establecimiento de comunicación e invitación a participar del estudio. Referido a esto, no fue necesario contactar a docentes diferentes de los recomendados por los directivos de cada programa de grado, pues todos profesores contestaron positivamente a la invitación.

Para cerrar este proceso, se planificaron e implementaron los espacios de entrevista con los dos docentes de cada programa de grado y, adicionalmente, el jefe de estudio². Estas entrevistas, dada la situación sanitaria mundial del momento, se implementaron de manera

² La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) es una institución en la que el Jefe de estudios es denominado director de carrera o director de escuela.

online, utilizando para ello la plataforma *Zoom*[®]. En este marco, el proceso de establecimiento de contacto con los informantes se implementó tal como se expone en el siguiente diagrama:

Figura 21. Proceso de establecimiento de contacto con profesorado informante



De acuerdo con esta información, este proceso permitió realizar 21 entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado. Este proceso de recogida de información se aplicó a tres representantes docentes por cada uno de los grados seleccionados para este estudio. Estos informantes debían ajustarse al siguiente criterio de inclusión, a saber, un jefe de estudio, un profesor novel (entre uno y cinco años de experiencia en docencia universitaria) y un profesor experimentado (más de quince años de experiencia en docencia universitaria). En concreto, esta información se puede visualizar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 47. Datos referidos a las unidades académicas, grados, docentes participantes y duración del proceso de entrevista

Unidad académica ³	Programa de grado	Participante	Género
Escuela de Derecho	Derecho	1 docente novel	Femenino
		1 docente experimentado	Masculino
		Jefe de estudios	Masculino
Escuela de Ingeniería Bioquímica	Ingeniería Civil Bioquímica	1 docente novel	Femenino
		1 docente experimentado	Femenino
		Jefe de estudios	Femenino

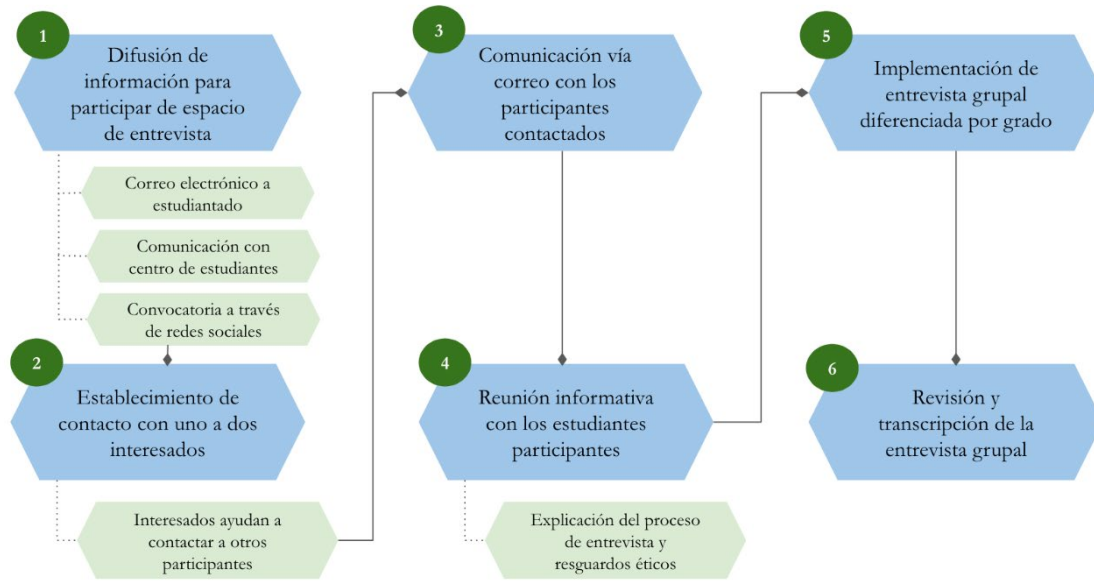
³ La universidad estudiada se encuentra organizada en nueve facultades: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias del Mar y Geografía, Filosofía y Educación, Ciencias, Ciencias Económicas y Administrativas, Ingeniería, Ciencias Agronómicas y de los Alimentos, Derecho y Teología. A su vez, cada una de estas facultades se encuentran subdivididas en Unidades Académicas correspondientes a Institutos o Escuelas. Los institutos se componen de un grupo de formaciones de grado, mientras que las escuelas están integradas por solo una formación de grado.

Unidad académica ³	Programa de grado	Participante	Género
Escuela de Ingeniería en Construcción	Ingeniería en Construcción	1 docente novel	Masculino
		1 docente experimentado	Masculino
		Jefe de estudios	Masculino
Escuela de Psicología	Psicología	1 docente novel	Femenino
		1 docente experimentado	Femenino
		Jefe de estudios	Femenino
Escuela de Ciencias del Mar	Oceanografía	1 docente novel	Femenino
		1 docente experimentado	Masculino
		Jefe de estudios	Masculino
Escuela de Administración y Economía	Ingeniería Comercial	1 docente novel	Masculino
		1 docente experimentado	Masculino
		Jefe de estudios	Masculino
Escuela de Arquitectura y Diseño	Arquitectura	1 docente novel	Femenino
		1 docente experimentado	Masculino
		Jefe de estudios	Masculino

En tanto, una vez realizado el proceso de recolección de información con el profesorado, se llevó a cabo la recogida de datos con el alumnado. Particularmente, la convocatoria para participar en este espacio fue abierta para el estudiantado interesado, estableciendo como criterios de inclusión dos requerimientos, a saber, formar parte de alguno de los programas de grado del profesorado entrevistado y encontrarse cursando entre segundo y quinto curso del programa formativo particular. El fundamento de estos criterios es que el estudiantado de primer curso aún no posee un conocimiento elevado respecto de los procesos formativos en el contexto universitario. De este modo, se emplearon tres estrategias de convocatoria: 1) correo electrónico con invitación a todo el estudiantado de grado (ver Anexo 9.2), 2) difusión y convocatoria a través de los centros de estudiantes de cada grado (Anexo 9.3), y 3) difusión e invitación a través de redes sociales (Anexo 9.4). Respecto de ello, fue a través de este último mecanismo mediante el que se logró empezar a conformar grupos de estudiantado que demostraran interés en ser parte del estudio.

De esta forma, es relevante comentar que en algunos grados se logró establecer contacto con uno o dos estudiantes y fueron estos quienes, a su vez, apoyaron el proceso de entablar comunicación con otros alumnos del grado de interés en particular. Con esto, entonces, el proceso de conformación de los grupos de estudiantes por cada campo del conocimiento se configuró de la forma que se expone en la siguiente figura.

Figura 22. Proceso de establecimiento de contacto con el estudiantado informante



A partir de esto, entonces, se realizaron siete entrevistas grupales con estudiantes que quedaron conformadas de la forma que se expone en la siguiente tabla.

Tabla 48. Grupos de estudiantes que participaron en las entrevistas

Programa de grado	Número de estudiantes	Género
Ingeniería Comercial	4	3 hombres, 1 mujer
Derecho	5	3 hombres, 2 mujeres
Ingeniería Civil Bioquímica	4	2 hombres, 2 mujeres
Ingeniería en Construcción	5	5 hombres
Psicología	5	5 mujeres
Oceanografía	5	3 mujeres, 2 hombres
Arquitectura	5	3 mujeres, 2 hombres

De acuerdo con todos los datos expuestos, entonces, los casos múltiples que configuran esta investigación se visualizan de la manera que se representa en la siguiente figura.

Figura 23. Configuración de los casos múltiples en el marco del estudio



En concordancia con lo que se expone en la imagen, es posible visualizar que cada uno de los casos que componen esta investigación se encuentra conformado por cuatro tipos de informantes. Esto se traduce, por tanto, en profesores noveles, profesores experimentados, jefes de estudio y grupo de estudiantes pertenecientes a estos grados. Estos agentes informantes fueron expuestos al mismo tipo de guion de entrevista, presentando únicamente modificación aquella que fue aplicada a los estudiantes, por cuanto, una de las interrogantes se refería a datos que se buscaban recoger, específicamente, información desde la mirada y experiencia del profesorado.

4.4 Procedimientos de obtención de datos

En el contexto de este proceso de investigación, se busca comprender las percepciones y experiencias de los participantes con el proceso de evaluación de la docencia al interior de un contexto formativo, en particular, los siete grados formativos seleccionados dentro de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Así, para lograr configurar una construcción de las percepciones de los agentes seleccionados para este estudio, se han llevado a cabo una serie de entrevistas, a los distintos agentes informantes. Esto a fin de recoger información que permita la generación de un modelo orientado a entender la manera en que se representan los procesos de evaluación de la docencia, en la percepción de los principales agentes involucrados con este sistema en el contexto de una universidad chilena.

4.4.1 La entrevista

La entrevista corresponde a un procedimiento de recogida de información cuyo principal propósito es obtener datos cualitativos —para el caso de este estudio—. En particular, esta estrategia se caracteriza por configurarse como un proceso de tipo oral y personalizado. A través de esta se busca acceder a la experiencia subjetiva de los informantes en torno a procesos o fenómenos vividos, por lo mismo, se presta particular atención a las creencias, actitudes, opiniones o valores que los agentes entrevistados otorgan a las situaciones (Massot et al., 2012).

De este modo, una entrevista consiste en un intercambio de puntos de vista o ideas entre dos o más personas sobre un tema de interés mutuo. Su integración en el contexto investigativo se fundamenta en el interés por la interacción humana como mecanismo que posibilita la producción de conocimiento, poniendo énfasis en la generación social y contextualizada de los datos de investigación. Así, la entrevista —como actividad intencionada e interactiva— no es exclusivamente subjetiva u objetiva, sino intersubjetiva, pues existe un intercambio de mensajes entre entrevistadores y entrevistados para discutir sus representaciones del mundo en el que viven y expresar cómo consideran las situaciones desde su propio punto de vista (Cohen et al., 2011).

En línea con lo señalado, la entrevista se posiciona como un evento construido y, habitualmente, planeado, más que una situación que ocurre naturalmente. Por lo mismo, el agente investigador debe establecer y respetar las diferentes orientaciones definidas para efectos de su implementación. Por ello, y siguiendo los planteamientos de Cohen et al. (2011), los propósitos asociados al uso de la entrevista van en tres líneas, a saber: a) reunir información que tenga relación directa con los objetivos de la investigación, b) ayudar a identificar variables para probar hipótesis o sugerir otras nuevas y c) dar seguimiento a resultados inesperados, o para validar otros métodos, o para profundizar en las motivaciones de los encuestados y sus necesidades.

De acuerdo con estos planteamientos, Ruiz (2012) denomina a esta estrategia como “entrevista en profundidad”. Al respecto, el autor señala que este procedimiento se comprende como una serie de encuentros entre el investigador y los informantes, teniendo por objetivo alcanzar la comprensión de las perspectivas que tienen los agentes informantes

acerca de una situación o experiencia. Su utilización se configura como un proceso de comunicación que posibilitará el estudio analítico de un fenómeno, tal como se espera llevar a cabo en este trabajo de investigación.

En concordancia con esta variedad de propósitos, también es relevante mencionar que se hace posible reconocer diferentes modalidades de la entrevista. Estos tipos se agruparán de acuerdo con diferentes criterios, por ejemplo, según su estructura y diseño o de acuerdo con el momento de realización. En este contexto, Massot et al. (2012) y Gibson (2013) establecen las modalidades que se caracterizan a continuación.

Tabla 49. Modalidades y tipos de entrevistas

Modalidad	Tipo	Características
Estructura o diseño	Estructuradas	- Planificación previa de batería de preguntas. - Empleo de guion preestablecido, secuenciado y dirigido para el proceso de construcción de interrogantes. - Escaso margen para la integración de comentarios, apreciaciones o salir del guion. - Preguntas de carácter primordialmente cerradas, permitiendo que el entrevistado responda de forma concreta y exacta lo consultado. - Formulación con precisión y orden las preguntas que se realizarán antes de ingresar al campo de estudio. - Planteamiento de las mismas interrogantes a todos los entrevistados.
	Semi-estructuradas	- Inician de un guion que determina previamente la información fundamental que se desea obtener. - El entrevistado debe remitirse a información acotada, precisamente a lo que se consulta. - Preguntas elaboradas mediante un formato abierto que permite la obtención de información más rica. - Permite ir estableciendo conexiones y construir conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.
	No estructuradas	- Comienzan sin el empleo de un guion previo. - El proceso de entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado. - Necesidad de gran preparación por parte del entrevistador, a fin de tener los conocimientos y la capacidad de reconducir el tema cuando el entrevistador se desvía del asunto propuesto. - Interacción del investigador con los entrevistados con escasa planificación o predefinición de los asuntos a tratar.

Modalidad	Tipo	Características
Momento de realización	Iniciales, exploratorias o de diagnóstico	- Buscan identificar aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización. - Tienen relevancia en los primeros momentos cuando el agente no está familiarizado con el contexto. - Permiten al investigador situarse y elaborar un marco de actuación futuro. - Admiten un formato muy estructurado, así como también uno no estructurado, dependiendo de las intenciones del investigador.
	De desarrollo o seguimiento	- Describir la evaluación o el proceso de una situación o de un aspecto determinado dentro del contexto de estudio. - Buscan profundizar y conocer exhaustivamente la forma de vida, acontecimientos y percepciones respecto de un fenómeno.
	Finales	- Contrastar información, concluir aspectos de la investigación, o bien, informar sobre determinados asuntos con el propósito de continuar el proceso de investigación. - Variación de su estructura de acuerdo con los objetivos generales de la investigación.

Fuente: elaborado a partir de Massot et al. (2012).

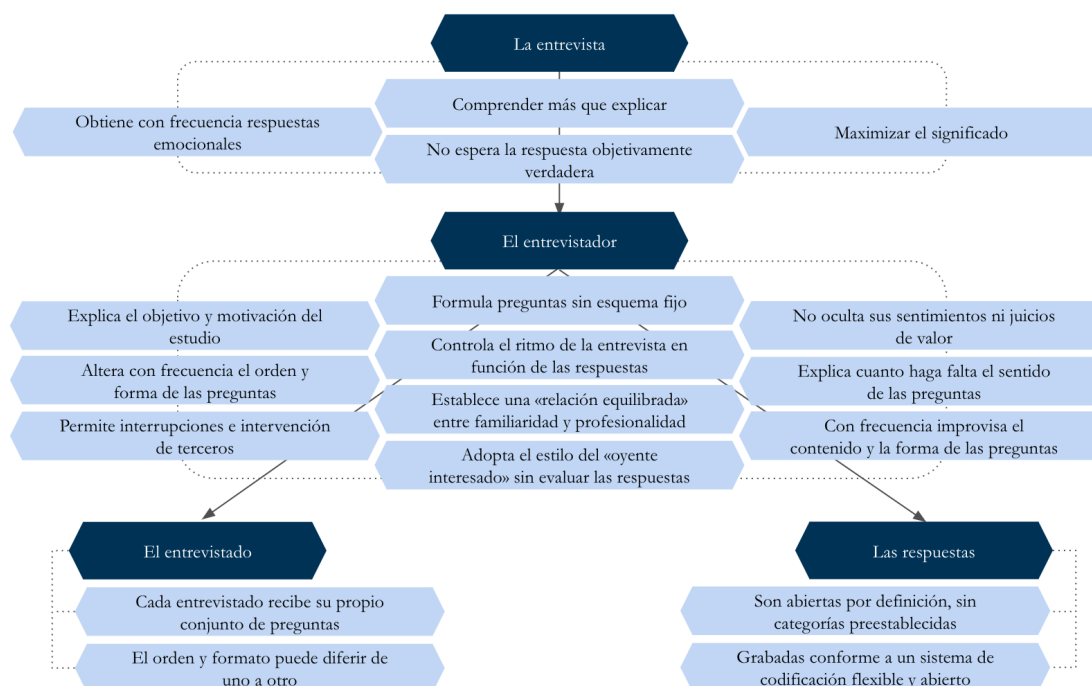
De acuerdo con el marco que se ha expuesto, en esta investigación se ha optado por la entrevista semiestructurada. Esta, de acuerdo con los planteamientos de Denzin y Lincoln (2018), es una técnica de recolección de información que se tiende a utilizar, de manera frecuente en los estudios cualitativos, puesto que permiten aprovechar mejor el potencial de producción de conocimiento de los diálogos al dejar mucho más margen de maniobra para profundizar en cualquier aspecto que el entrevistado considere importante, y, a su vez, el entrevistador tiene más posibilidades de hacerse visible como participante productor de conocimiento en el propio proceso, en lugar de esconderse tras un guion de entrevista preestablecido. Además, bajo este tipo de procedimiento, el entrevistador tiene más poder de decisión a la hora de centrar la conversación en los temas que considera importantes en relación con la investigación.

Entonces, y siguiendo estas ideas, el proceso de recogida de datos se implementó mediante el establecimiento planificado de un guion. Este fue diseñado de acuerdo con las preguntas de investigación establecidas para efectos de desarrollar este estudio. A su vez, las interrogantes generadas para el proceso de entrevista fueron construidas de tal manera que lograsen posicionarse como cuestionamientos lo suficientemente abiertos, de forma que los agentes informantes pudiesen desarrollar y plantear en profundidad sus ideas. Respecto del momento de realización, se posiciona como una entrevista de desarrollo o seguimiento, pues

se busca describir una situación o un proceso —en este caso la evaluación de la docencia— y, a partir de ello, lograr profundizar y conocer de manera más exhaustiva las percepciones de los agentes informantes acerca del fenómeno estudiado.

En atención con lo señalado, Ruiz (2012) afirma que la entrevista en profundidad, bajo los estándares de momento y diseño que se han expuesto, debe cumplir con una serie de atributos o requerimientos, tal como se recoge en la siguiente figura.

Figura 24. Atributos del proceso de entrevista en profundidad



Fuente: Ruiz (2012).

Este procedimiento de recolección de información se realizó de acuerdo con dos tipos de agrupaciones, a saber, la entrevista individual, aplicada al profesorado participante del estudio, y la entrevista grupal, llevada a cabo con el estudiantado participante.

4.4.1.1 La entrevista individual

De esta forma, tal como se ha expuesto, este estudio ha integrado la realización de un total de 21 entrevistas individuales en profundidad de carácter semiestructurado y de seguimiento, cuya duración total entre estas fue de 12 horas, 39 minutos y 44 segundos (la más breve fue

de 27 minutos y la más extensa de 1 hora y 23 minutos). La entrevista se aplicó a los tres representantes del profesorado que configuraron cada caso (jefe de estudio, profesorado experimentado y profesorado novel), procurando dar cumplimiento a los requerimientos y atributos señalados previamente (las transcripciones se pueden consultar íntegramente en el Anexo 9.6). En concreto, se optó por aplicar esta técnica de manera individual por los siguientes motivos (Valles, 2007; Watkins et al., 2012):

- Poder obtener información con una estrategia cara a cara, que permitiera captar detalladamente el discurso explícito e implícito de la persona entrevistada.
- Considerar que las personas entrevistadas tienen un conocimiento suficiente sobre el fenómeno de la evaluación de la actuación docente como para poder mantener una conversación extensa y profunda, sin necesidad de contar con el apoyo de un grupo de otros entrevistados en el momento de dialogar sobre el tema. Al mismo tiempo, en este caso, la confianza que se puede generar en un diálogo entre dos personas podría verse afectada si el espacio se debiera compartir en un pequeño grupo de personas.
- Alcanzar un nivel de profundidad en las respuestas a lo largo del tiempo estipulado de entrevista, sin tener que fragmentar o sintetizar en exceso su opinión por tener que compartir la interacción con otros entrevistados al mismo momento.
- Dar por supuesto que el grado de interés por el tema y la motivación para responder de las personas entrevistadas permitiría mantener un diálogo fluido y permanente durante toda la entrevista.
- Mantener un alto poder de decisión, por parte del entrevistador, para reconducir la conversación hacia los temas que pudieran emerger en cada persona entrevistada en particular y, de esta manera, comprender en profundidad las opiniones y las experiencias particulares de cada individuo.
- Captar, detenidamente, las historias particulares de cada persona entrevistada ante un fenómeno complejo que afecta a diversas facetas profesionales (formación, planificación docente, actuación docente, evaluación, desarrollo y compromiso profesional, etc.).

Todos los aspectos acabados de mencionar hicieron sopesar la inversión de tiempo, tanto para el entrevistador como también para los entrevistados, que se requeriría para obtener la información deseada de 21 participantes. Aun así, se valoró que los objetivos previstos se podrían alcanzar con mayor detalle y de una manera más comprensiva haciendo las entrevistas de manera individual.

4.4.1.2 La entrevista grupal

Asimismo, es preciso comentar que, adicionalmente a este grupo de entrevistas en profundidad de tipo individual, también se emplearon otras de tipo grupal. Estas últimas se llevaron a cabo para recoger información específica respecto de las percepciones del estudiantado acerca del proceso de evaluación de la docencia universitaria.

Básicamente, la entrevista grupal es una técnica cualitativa para la recolección de datos fundada en la interrogación sistemática de varios individuos simultáneamente, bien en situaciones formales o informales. Hoy en día, se designa genéricamente a todas las entrevistas de grupo como entrevistas de grupo focal, incluso cuando existen diferencias considerables en la naturaleza y los tipos de entrevistas grupales (Fontana & Frey, 2015).

Para la implementación de este tipo de procedimientos de recogida de información, autores como Hobson y Townsend (2013) y Cohen et al. (2011) exponen una serie de atributos y requerimientos que se han de cumplir para efectos de ejecutar este tipo de entrevista. Así, mencionan que la entrevista grupal se ha de caracterizar por lo siguiente:

- a. El entrevistador desempeña un rol preponderante en el proceso de recogida de información, pues se posiciona como líder, dirigiendo la discusión e interacción de los participantes.
- b. Asimismo, el entrevistador grupal debe preocuparse al mismo tiempo por las preguntas del guion y por reaccionar con sensibilidad a los patrones cambiantes de la interacción grupal.
- c. Al igual que en las entrevistas individuales, en este tipo de interacciones el entrevistador ha de prestar vital atención al contenido de las intervenciones de los agentes informantes, por sobre los patrones de intercambio comunicativo.

- d. Este tipo de entrevistas se caracterizan por configurarse desde un enfoque más estricto y específico, pues buscan obtener información precisa respecto de un fenómeno. En este sentido, no se busca instar a la discusión ni al planteamiento de desacuerdos entre los informantes.

De este modo, las entrevistas grupales presentan algunas ventajas con respecto a las individuales, en particular que: son relativamente fáciles de conducir y, por lo general, aportan gran cantidad de datos acumulados y detallados, pueden resultar estimulantes para los entrevistados e inducir sus recuerdos y el formato es más flexible (Fontana & Frey, 2015).

Con todo, la selección de este tipo de entrevista para recolectar datos con el alumnado responde, específicamente, a lograr un enfoque más preciso y organizado a la hora de recoger información. De esta manera, se buscó generar un espacio de interacciones más focalizado y direccional, brindando menos instancias de discusión e intercambio comunicativo entre los informantes que asistieron a las sesiones de entrevista. En este marco, se llevaron a cabo un total de siete entrevistas grupales, una por cada grado universitario, objeto del presente estudio. El cómputo total de horas dedicadas a estas fue de 6 horas, 34 minutos y 4 segundos (siendo la más breve de 41 minutos y la más extensa de 1 hora con 5 minutos). Las transcripciones se pueden consultar íntegramente en el Anexo 9.7.

4.4.2 Planificación de la entrevista

El proceso de diseño y planificación de las entrevistas consideradas para este estudio implicó la ejecución de una serie de etapas y pasos. Estas acciones posibilitaron un desarrollo secuencial y necesario a efectos de llevar a cabo el proceso de recogida de información cualitativa. En este contexto, y siguiendo los lineamientos de Creswell y Poth (2018), las fases y procesos que se implementaron para preparar y efectuar las entrevistas se exponen a continuación:

1. Determinar las preguntas que han de ser respondidas mediante entrevistas. Estas preguntas son abiertas, generales y se centran en comprender el fenómeno central del estudio, correspondiente en este contexto al proceso de evaluación de la docencia universitaria.

2. Identificar a los agentes informantes que puedan responder mejor a las preguntas definidas para la entrevista.
3. Distinguir el tipo de entrevista a utilizar, procurando evaluar, previamente, los tipos disponibles y decidir cuál es la mejor opción para el contexto particular y para los propósitos definidos en la investigación.
4. Recoger los datos utilizando procedimientos de registro adecuados para efectuar entrevistas individuales o entrevistas grupales. En este marco, debido a las condiciones sanitarias del momento, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual y mediante la utilización de la plataforma *Zoom*[®].
5. Diseñar y utilizar un protocolo o guion de entrevista. En este proceso investigativo, se generó un guion inicial compuesto por 31 preguntas. Una vez diseñado, y antes de su aplicación, este recurso fue revisado por jueces expertos, lo que llevó a hacer un ajuste y disminuir la cantidad de interrogantes a 10.
6. Implementar espacio de aplicación piloto a fin de verificar el funcionamiento de las preguntas. En este contexto, se llevó a cabo el proceso de entrevista con una docente, lo que permitió tomar decisiones de ajuste del instrumento. En concreto, se eliminó una nueva pregunta, quedando, por tanto, un instrumento compuesto por un total de 9 interrogantes para los jefes de estudio, 8 para los docentes y 7 para el estudiantado. Así, con esta cantidad de interrogantes, el procedimiento de recolección de información se ajusta a las recomendaciones propuestas por Creswell y Poth (2018).
7. Solicitar a los informantes procurar conectarse, al espacio de entrevista a través de *Zoom*[®], en un lugar libre de distracciones. Esto a fin de mantener una conversación de carácter privado y sin intervenciones que puedan entorpecer el fluido intercambio comunicativo.
8. Obtener el consentimiento informado del entrevistado para participar en el estudio. En este contexto, al iniciar la entrevista de los profesores y jefes de estudio, se les solicita que declaren tener conocimiento de las características de la investigación, así como también que no han sido obligados a participar y que autorizan la grabación y uso de la información que se recoge. En tanto, en el caso de los estudiantes, se les comparte un documento digital a través del que declaran conocer las características y usos de la información que se recolecta en el estudio (Anexo 9.5).

9. Definir el procedimiento de transcripción de las entrevistas registradas. En este caso, se procedió sin apoyo de software, utilizando por parte del investigador, únicamente, el procesador de texto y el reproductor multimedia para dar cumplimiento a esta etapa.

Así, el proceso de entrevistas se llevó a cabo de acuerdo con la secuencia lógica expuesta, comenzando con la generación de las interrogantes que emergieron desde las preguntas que orientan la investigación hasta el proceso de transcripción de las entrevistas. A propósito de estas consideraciones, y en particular respecto de lo abordado en el punto 5, en el siguiente apartado, se abordará en específico el proceso de construcción y validación del guion de entrevista a fin de exponer el constructo que está detrás de este instrumento de recolección de información.

4.4.3 Diseño y validación del guion de entrevista

Tal como ha sido expuesto en párrafos anteriores, es preciso señalar que el guion de entrevista fue construido desde una perspectiva de proceso. En este contexto, se generó un trabajo sistemático y secuencial, organizado por etapas, lo que permitió llegar a la versión definitiva del instrumento y, por tanto, poder aplicarlo a los distintos agentes informantes seleccionados para el estudio. En este contexto, en la primera versión del guion se elaboraron un total de 30 interrogantes, referidas a distintas dimensiones del constructo de evaluación de la docencia consideradas para la investigación. En la siguiente matriz, se exponen las dimensiones, subdimensiones y su descripción.

Tabla 50. Definición de dimensiones y subdimensiones que configuran el constructo asociado al diseño del guion de entrevista

Dimensión 1: Evaluación de la Docencia	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Descripción</i>
Evaluación	Concepto general de evaluación en el contexto educativo y su relevancia en los espacios de formación.
Calidad de la docencia	Definición general del concepto de calidad y su significado particular asociado al ejercicio de la docencia.
Evaluación de la calidad de la docencia	Significado otorgado por los entrevistados al proceso de evaluación de la docencia implementado en el contexto universitario.
Propósitos de la evaluación de la docencia	Finalidades u objetivos asociados a los procesos de implementación de sistemas de evaluación de la calidad de la docencia en el contexto universitario.

Dimensiones o ámbitos asociados al proceso de evaluación de la calidad de la docencia	Aspectos o elementos que son evaluados en el marco de la implementación de sistemas de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad.
Agentes participantes del proceso de evaluación de la docencia	Participantes involucrados en los procesos de evaluación de la calidad de la docencia en el contexto universitario.
Consecuencias asociadas al proceso de evaluación de la docencia	Consecuencias generadas a partir de los resultados obtenidos en el marco de la implementación del sistema de evaluación de la calidad de la docencia.
Resultados obtenidos a partir de la evaluación de la docencia	Utilidad y uso de la información obtenida a partir del proceso de evaluación de la calidad de la docencia.
Periodicidad del proceso de evaluación de la docencia	Frecuencia con que se implementa el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad.
Percepción general del proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad	Valoración realizada, por los agentes informantes, respecto del proceso de evaluación de la docencia implementado en el contexto estudiado.
Dimensión 2: Enseñanza efectiva en la universidad	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Descripción</i>
Enseñanza efectiva	Percepción general acerca de un proceso de enseñanza efectivo en el contexto de la universidad.
Atributos del proceso de enseñanza efectivo	Caracterización percibida respecto de los atributos que debe poseer un proceso de enseñanza y aprendizaje que se implementa en el contexto de la universidad, considerando variables como el tipo de estudiantes, nivel de la formación en la que estos se encuentran y naturaleza de la asignatura impartida.
Dimensión 3: Buenas prácticas en docencia universitaria	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Descripción</i>
Buenas prácticas en docencia universitaria	Definición general de una buena práctica en docencia universitaria, esto a partir del discurso proporcionado por parte de los participantes entrevistados.
Atributos de las buenas prácticas en docencia universitaria	Caracterización de la buena práctica en docencia universitaria, considerando la disciplina que se enseña, el nivel de la formación en la que se encuentran los estudiantes o la naturaleza de la asignatura.

Así, a partir de la información en la matriz anterior, es que se fueron conformando las interrogantes que integraron el guion de entrevista. De este modo, en la siguiente tabla se expone la primera versión de este recurso para la recogida de información.

Primera versión del guion de entrevista

Tabla 51. Primera versión guion de entrevista para evaluación por jueces expertos

Dimensión 1: Evaluación de la Docencia	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Evaluación	1. ¿Qué significa para usted el concepto de evaluación en el contexto educativo? ¿Cuál es la relevancia que le otorga a este en instancias formativas?
Calidad de la docencia	2. ¿Cómo definiría el concepto de “calidad de la docencia”? ¿Qué es para usted la calidad de la docencia?
Evaluación de la calidad de la docencia	3. ¿Qué es para usted la evaluación de la calidad de la docencia? ¿Qué significa evaluar la calidad de la docencia? 4. Al mencionar el concepto “Evaluación de la calidad de la docencia”, ¿cuáles son las palabras que se le vienen a la mente? Mencione cinco.
Propósitos de la evaluación de la docencia	5. ¿Con qué finalidad se lleva a cabo el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad?
Dimensiones o ámbitos asociados al proceso de evaluación de la calidad de la docencia	6. Al evaluar la calidad de la docencia, ¿cuáles son los aspectos que se consideran? ¿Por qué? 7. A su juicio, ¿hay aspectos que tengan mayor y menor importancia en este proceso?, ¿por qué? 8. ¿Considera que existen aspectos que están ausentes y debiesen considerarse? ¿Cuáles? ¿Por qué? 9. ¿Considera que en el proceso de evaluación de la docencia se han integrado aspectos que no tienen relevancia? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Agentes participantes del proceso de evaluación de la docencia	10. ¿Quiénes participan en el proceso de evaluación de la docencia? 11. ¿Qué rol cumplen cada uno de estos participantes en el proceso de evaluación de la docencia? 12. ¿Existen participantes que tengan una mayor incidencia o importancia en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia? ¿Cuáles? ¿Por qué? 13. ¿Considera que hay agentes ausentes o que no se debieran considerar en este proceso? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Consecuencias asociadas al proceso de evaluación de la docencia	14. A partir de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de la docencia, ¿cuáles son las consecuencias asociadas a ello? ¿Son apropiadas? ¿Por qué? 15. ¿Implementaría modificaciones a estas consecuencias o efectos asociados? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Resultados obtenidos a partir de la evaluación de la docencia	16. ¿Cuál es el uso que usted le da a la información obtenida a partir del proceso de evaluación de la docencia? 17. ¿Realiza un proceso de análisis de los resultados obtenidos a partir de la evaluación de la calidad de la docencia? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Quiénes participan?
Periodicidad del proceso de evaluación de la docencia	18. ¿Con cuánta periodicidad usted se ve sometido a un proceso de evaluación de la calidad de la docencia? ¿Es suficiente? ¿Por qué?
Percepción general del proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad	19. En términos generales, ¿considera adecuado el sistema de evaluación de la calidad de la docencia implementado en la universidad? ¿Por qué? 20. ¿Integraría cambios al sistema de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Dimensión 2: Enseñanza efectiva en la universidad	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Enseñanza efectiva	21. ¿Qué significa para usted una enseñanza de calidad o una enseñanza efectiva en la educación superior universitaria? 22. Al mencionar “ <i>proceso de enseñanza efectivo en la universidad</i> ”, ¿qué palabras se le vienen a la mente? Mencione cinco.
Atributos del proceso de enseñanza	23. ¿Cómo caracterizaría un proceso de enseñanza efectivo en el contexto de la educación superior universitaria? 24. ¿Qué características o atributos debiese poseer el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina? 25. En relación con el tipo de estudiante, nivel de formación y naturaleza de la asignatura, ¿considera que debiesen existir diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Dimensión 3: Buenas prácticas en docencia universitaria	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Buenas prácticas en docencia universitaria	26. ¿Qué es para usted un buen profesor en el contexto de la universidad? 27. Frente al concepto “ <i>buen profesor</i> ”, ¿qué palabras se le vienen a la mente? Mencione cinco.
Atributos de las buenas prácticas en docencia universitaria	28. ¿Qué atributos debiese poseer un buen docente que se desempeña en la educación superior universitaria? ¿Por qué? 29. ¿Qué características posee un buen docente que enseña en su disciplina? 30. De acuerdo con el nivel de la formación, tipo de estudiantes o naturaleza de la asignatura, ¿qué tipo de docentes existen en su disciplina?, ¿qué características debiese poseer cada uno de ellos?

Una vez generada esta primera versión del guion de entrevista, se llevó a cabo la revisión por parte de jueces expertos. Este proceso consistió en compartir, con un grupo de cinco especialistas en el ámbito de la evaluación de la docencia (un catedrático universitario del ámbito educativo, dos investigadores y dos docentes con amplia experiencia reconocida internacionalmente), la matriz expuesta anteriormente. Asociado a ello, se solicitó a los evaluadores que calificaran cada una de las interrogantes en tres niveles, a saber: a) aprobado: interrogantes que se mantienen sin modificaciones; b) aprobado con observaciones: interrogantes que se pueden mantener, pero integrando modificaciones; c) rechazado: interrogantes que se debiesen eliminar. Adicionalmente, y en caso de ser necesario, se solicitó a estos expertos incorporar comentarios, observaciones o sugerencias a fin de poder integrar mejoras a las preguntas construidas. Una vez sistematizado el análisis realizado por los evaluadores, se efectuaron ajustes y adecuaciones al guion inicial, a fin de responder a los comentarios y sugerencias entregadas. Las sugerencias indicadas aludían a: a) fusionar preguntas, b) ajustar redacción y c) eliminar interrogantes; esto último debido a que ellas

estaban construidas desde supuestos previos que podían inducir a respuestas sesgadas. Con todo, se logró generar una segunda versión del guion, cuya cantidad de preguntas disminuyó a 15, resultando de ello la propuesta que se presenta en la siguiente tabla.

Cambios realizados en la segunda versión del guion de entrevista

Tabla 52. Segunda versión de guion de entrevista con ajustes, integrando sugerencias propuestas por jueces expertos

Dimensión 1: Evaluación de la Docencia	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Percepción general del proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad [cambio de ubicación de esta subdimensión a partir de comentarios de jueces]	1. En términos generales, ¿considera adecuado el sistema de evaluación de la calidad de la docencia implementado en la universidad? ¿Por qué? 2. ¿Integraría cambios al sistema de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Evaluación	3. ¿Qué significa para usted el concepto de evaluación en el contexto educativo? ¿Cuál es la relevancia que le otorga a este en instancias formativas?
Calidad de la docencia	4. ¿Cómo definiría el concepto de “calidad de la docencia”? ¿Qué es para usted la calidad de la docencia?
Evaluación de la calidad de la docencia	5. ¿Qué es para usted la evaluación de la calidad de la docencia? ¿Qué significa evaluar la calidad de la docencia? 6. Al mencionar el concepto “Evaluación de la calidad de la docencia”, ¿cuáles son las palabras que se le vienen a la mente? Mencione cinco. 7. ¿Podría indicar o mencionar algunas palabras, que le vinieran a la mente, relacionadas con el concepto de “evaluación de la calidad de la docencia”? [pregunta ajustada: número 4 del guion 1] 8. Según su parecer, ¿existe alguna relación entre calidad y evaluación de la docencia? [pregunta nueva: integrada en el guion 2]
Propósitos de la evaluación de la docencia	9. ¿Con qué finalidad cree usted se lleva a cabo el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad?
Dimensiones o ámbitos asociados al proceso de evaluación de la calidad de la docencia	10. Al evaluar la calidad de la docencia, ¿cuáles son los aspectos que [usted cree que se debieran considerar] se consideran? ¿Por qué? [pregunta ajustada: número 6 del guion 1] 11. A su juicio, ¿hay aspectos que tengan mayor y menor importancia en este proceso?, ¿por qué? 12. ¿Considera que existen aspectos que están ausentes y debiesen considerarse? ¿Cuáles? ¿Por qué? 13. ¿Considera que en el proceso de evaluación de la docencia se han integrado aspectos que no tienen relevancia? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Agentes participantes del proceso de evaluación de la docencia	14. ¿Quiénes Qué agentes participan en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia y cuál es el sentido de esta participación? ¿Se debería involucrar a algún otro agente?⁴ [pregunta ajustada: número 10 del guion 1] 15. ¿Qué rol cumplen cada uno de estos participantes en el proceso de evaluación de la docencia? 16. ¿Existen participantes que tengan una mayor incidencia o importancia en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia? ¿Cuáles? ¿Por qué? 17. ¿Considera que hay agentes ausentes o que no se debieran considerar en este proceso? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Consecuencias asociadas al proceso de evaluación de la docencia	18. A partir de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de la docencia, ¿Cuáles cree que son las consecuencias o efectos asociados al proceso de evaluación de la calidad de la docencia?, ¿son pertinentes?, ¿debería haber alguna otra consecuencia? [pregunta ajustada: número 14 del guion 1] 19. ¿Implementaría modificaciones a estas consecuencias o efectos asociados? ¿Cuáles? ¿Por qué?
Resultados obtenidos a partir de la evaluación de la docencia	20. ¿Cuál es el uso que usted le da a la información obtenida a partir del proceso de evaluación de la docencia? 21. ¿Realiza un proceso de análisis de los resultados obtenidos a partir de la evaluación de la calidad de la docencia? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Quiénes participan?
Periodicidad del proceso de evaluación de la docencia	22. ¿Con cuánta periodicidad usted se ve sometido a un proceso de evaluación de la calidad de la docencia? ¿Es suficiente? ¿Por qué? 23. ¿Considera insuficiente, suficiente o excesiva la periodicidad con la que usted se ve sometido(a) a un proceso de evaluación de la calidad de la docencia? [pregunta nueva: integrada en el guion 2]
Dimensión 2: Enseñanza efectiva en la universidad	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Enseñanza efectiva	24. ¿Podría indicar o mencionar algunas palabras, que le vinieran a la mente, relacionadas con el concepto de “enseñanza efectiva en la universidad”? [pregunta nueva: integrada en el guion 2] 25. ¿Qué significa para usted una enseñanza de calidad o una enseñanza efectiva en la educación superior universitaria? 26. Al mencionar “proceso de enseñanza efectivo en la universidad”, ¿qué palabras se le vienen a la mente? Mencione cinco.

⁴ Esta interrogante se integrará solo en la entrevista que se realizará a los jefes de estudio de los grados participantes en esta investigación.

Atributos del proceso de enseñanza	27. ¿Cómo caracterizaría un proceso de enseñanza efectivo en el contexto de la educación superior universitaria? 28. ¿Qué características o atributos debiese poseer el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina? 29. En relación con el tipo de estudiante, nivel de formación y naturaleza de la asignatura, ¿considera que debiesen existir diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Deberían existir diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su disciplina de acuerdo con el tipo de estudiante, tipo de asignatura o nivel de la formación?, ¿cuáles? [pregunta ajustada: número 25 del guion 1]
Dimensión 3: Buenas prácticas en docencia universitaria	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Buena práctica en docencia universitaria	30. Frente al concepto “<i>buen profesor</i>”, ¿qué palabras se le vienen a la mente? Mencione cinco. ¿Podría indicar o mencionar algunas palabras, que le vinieran a la mente, relacionadas con el concepto de “buen docente” o “profesor efectivo”? [pregunta ajustada: número 27 del guion 1] 31. ¿Qué es para usted un buen profesor en el contexto de la universidad?
Atributos de las buenas prácticas en docencia universitaria	28. ¿Qué atributos debiese poseer un buen docente que se desempeña en la educación superior universitaria? ¿Por qué? 32. ¿Qué características posee un buen docente que enseña en su disciplina? 30. De acuerdo con el nivel de la formación, tipo de estudiantes o naturaleza de la asignatura, ¿qué tipo de docentes existen en su disciplina?, ¿qué características debiese poseer cada uno de ellos?

Esta versión actualizada fue sometida a un segundo análisis por dos nuevos jueces expertos (un catedrático y docente experto en procesos de evaluación), quienes utilizaron los mismos criterios expuestos con anterioridad, vale decir, pertinencia de la interrogante y comprensibilidad, además de sugerencias de mejora. Esta información fue registrada y sistematizada a fin de someter los datos al procedimiento de análisis de acuerdo porcentual entre calificadores. En este sentido, y siguiendo los lineamientos de Burns (2015), los resultados obtenidos al procesar las quince interrogantes fue un acuerdo porcentual del 80 % en relación con la comprensibilidad y del 73 % en lo que se refiere a la pertinencia con el constructo que se estudia. A partir de esta información, se procedió a eliminar del guion las interrogantes con menor acuerdo por parte de los evaluadores, siendo omitidas de este recurso para la obtención de información las siguientes preguntas: 2, 7, 10, 11, 13 y 15. Con esto, se procedió a realizar un nuevo cálculo de acuerdo porcentual, resultando de ello un índice del 100 % de acuerdo porcentual para lo que se refiere a pertinencia con el constructo,

mientras que en términos de comprensibilidad se alcanzó un valor del 88,9 %. A partir de esto, entonces, es posible señalar que el guion elaborado, en función del grado de acuerdo entre los calificadores, se encuentra en un nivel casi perfecto, de acuerdo con los estándares establecidos en el trabajo de Burns (2015).

A partir de lo anterior, se logró configurar el guion que se expone a continuación y que funcionó como instrumento orientador definitivo para efectos de llevar a cabo los espacios de intercambio comunicativo con los profesores, jefes de estudio y estudiantes.

Guion de entrevista definitivo

Tabla 53. Tercera versión de guion de entrevista con ajustes, integrando sugerencias propuestas por jueces expertos

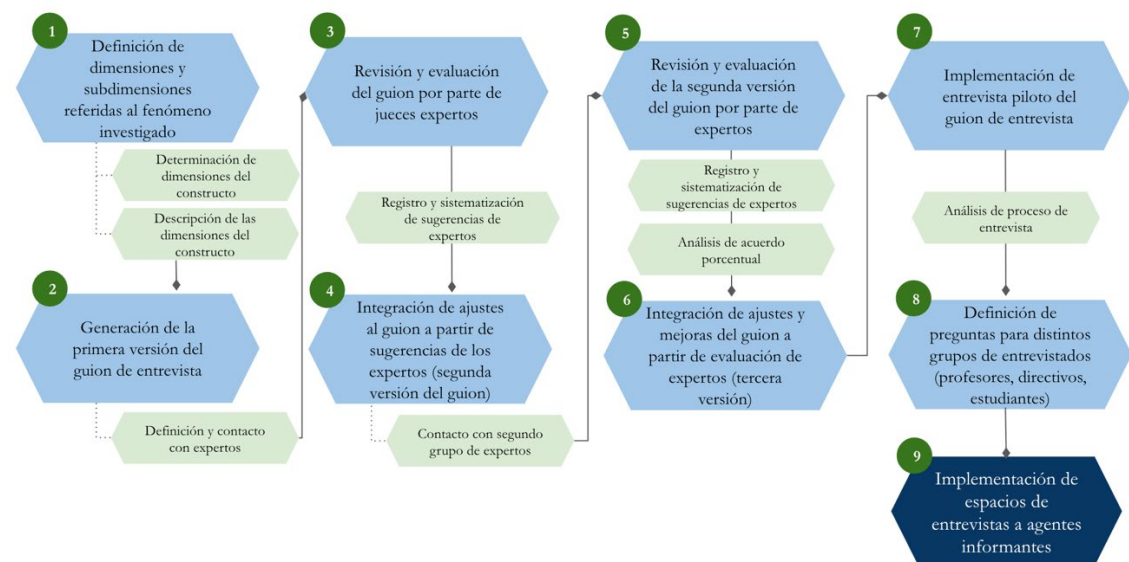
Dimensión 1: Evaluación de la docencia	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Percepción general del proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad	1. En términos generales, ¿considera adecuado el sistema de evaluación de la calidad de la docencia implementado en su universidad?, ¿por qué?
Evaluación de la calidad de la docencia	2. Según su parecer, ¿existe alguna relación entre calidad y evaluación de la docencia?
Propósitos de la evaluación de la docencia	3. ¿Con qué finalidad cree usted que se lleva a cabo el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en su universidad? ¿Y con qué finalidad cree que se debería llevar a cabo?
Dimensiones o ámbitos asociados al proceso de evaluación de la calidad de la docencia	4. Al evaluar la calidad de la docencia, ¿cuáles son los aspectos que usted cree que se debieran considerar?
Agentes participantes del proceso de evaluación de la docencia	5. ¿Qué agentes participan en el proceso de evaluación de la calidad de la docencia y cuál es el sentido de esta participación? ¿Se debería involucrar algún otro agente? ⁵
Resultados obtenidos a partir de la evaluación de la docencia	6. ¿Cuál es el uso que usted le da a la información obtenida a partir del proceso de evaluación de la docencia?
Periodicidad del proceso de evaluación de la docencia	7. ¿Considera insuficiente, suficiente o excesiva la periodicidad con la que usted se ve sometido a un proceso de evaluación de la calidad de la docencia?
Dimensión 2: Enseñanza efectiva en la universidad	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Atributos del proceso de enseñanza	8. ¿La forma en que son evaluados los docentes en su disciplina debiese ser diferenciada? ¿Qué aspectos consideraría?

⁵ Esta interrogante se integrará solo en la entrevista que se realizará a los jefes de estudio de los grados participantes en esta investigación.

Dimensión 3: Buena práctica en docencia universitaria	
<i>Subdimensión del constructo</i>	<i>Interrogante</i>
Buena práctica en docencia universitaria	9. ¿Qué es para usted un buen profesor en el contexto de la universidad?

En esta tercera versión del guion se incorporaron, también, modificaciones a las denominaciones de las dimensiones, subdimensiones y redacción de algunas interrogantes. Esto en concordancia con los lineamientos y orientaciones entregadas por parte de los evaluadores expertos que analizaron, valoraron y comentaron el guion. Con todo, en el siguiente esquema se expone el proceso de construcción y validación de este recurso que ayudó a implementar los espacios de obtención de información a partir de la interacción con los agentes informantes.

Figura 25. Proceso de diseño, construcción y validación del guion de entrevista



A través de esta figura, se logra sintetizar el proceso de generación del guion de entrevista. En concreto, esta tarea se llevó a cabo a través de nueve fases, las que se detallan a continuación. En la primera fase, se realizó el proceso de definición y descripción de las dimensiones y subdimensiones, para ello se consideró el trabajo de revisión de la literatura en el marco teórico. Desde allí, y en conjunto con los directores de esta tesis, se establecieron y describieron cada una de estas dimensiones y subdimensiones, las que posibilitaron la construcción de las interrogantes orientadoras para las entrevistas. En la segunda fase, se

procedió con la elaboración de la primera versión del guion, cuya base estuvo en la definición de las dimensiones, subdimensiones y sus respectivas descripciones. En la tercera fase, se procedió a establecer contacto con jueces expertos y solicitar la evaluación del guion de acuerdo de entrevista a fin de que entregaran comentarios y sugerencias de mejora. A partir de ello, en la cuarta fase, se integraron los ajustes y sugerencias realizadas por los evaluadores, generando así, la segunda versión del guion. En la quinta fase del proceso, el recurso de apoyo para la recogida de información fue sometido, una vez más, al juicio de expertos, integrando en este proceso, además, el análisis de acuerdo porcentual. Con esto, en la fase seis, se incorporaron nuevas mejoras al guion, a fin de, en la fase siete, poder someterlo a una aplicación piloto. Ya en la fase ocho, a partir de la información recogida en el pilotaje, se procedió a agrupar las preguntas de acuerdo con el tipo de agente informante, pues se reconoció que existían interrogantes focalizadas para grupos específicos dentro de los participantes del estudio. Así, la fase nueve marcó el inicio del proceso de entrevistas a los distintos grupos, empezando por directivos, siguiendo por profesorado y finalizando con los estudiantes.

4.5 Técnica y procedimiento de análisis de la información: análisis de contenido

El proceso de análisis de la información, en el contexto de estudios de carácter cualitativo, supone llevar a cabo una serie de acciones que permitan, tal como se ha declarado desde este enfoque investigativo, interpretar los datos recogidos. Para estos efectos, es preciso definir e implementar una serie de procedimientos, organizados sistemáticamente, que posibiliten la generación de modelos comprensivos complejos en torno al fenómeno que se estudia. De esta forma, en la literatura especializada es posible identificar variados métodos y mecanismos que permiten desarrollar el proceso de indagación en los datos obtenidos.

Así, y de acuerdo con los planteamientos de Creswell y Poth (2018), el investigar desde el constructivismo social supone, metodológicamente, desarrollar procesos más inductivos y emergentes para la recogida de datos. Con esto, se sugiere utilizar métodos de recolección como la entrevista o la observación, mientras que el análisis debiera orientarse desde una lógica de análisis del contenido de los textos que emergen del proceso investigativo. Pues, bajo este paradigma de investigación se busca comprender cómo se configura una realidad

social a partir de las interacciones y el lenguaje, es decir, cómo se construyen y representan los hechos (Krippendorff, 2019). Debido a esto, entonces, es que la estrategia de análisis empleada para este estudio corresponde a análisis de contenido, específicamente cualitativo. A continuación, en el siguiente apartado, se aborda, de forma más detallada, lo referido a la implementación de esta técnica.

El proceso de análisis, en los contextos investigativos, implica llevar a cabo una serie de procedimientos que permiten examinar las características o atributos de un objeto o fenómeno de interés empírico. A propósito de lo ya expuesto, se ha optado por el análisis de contenido, entendiendo este como una técnica de investigación que permite realizar inferencias válidas a partir de la lectura científica de textos en sus propios contextos de uso (Krippendorff, 2019). Esta técnica implica la ejecución de una serie de procedimientos especializados —centrados primordialmente en una lectura sistemática y organizada— que permiten al investigador aumentar la comprensión del fenómeno que se estudia.

Para concretar este proceso, es relevante no perder de vista que el investigador, al enfrentarse al análisis de los textos, debe considerar que estos no tienen significados únicos, por ende, pueden leerse desde numerosas perspectivas y también pueden tener varias interpretaciones. En relación con esto, Krippendorff (2019) indica que el proceso de lectura analítica bajo esta técnica debe ser cuidado, lo que implica reconocer la multiplicidad de usos o sentidos que se le puede otorgar al contenido textual. De hecho, una vez elegido el contexto en el que se busca dar sentido a un texto determinado, la diversidad de interpretaciones puede reducirse a un número manejable. A partir de esto, entonces, es significativo tener en consideración que, a la hora de extraer inferencias desde el análisis de un texto, no se deben olvidar las características contextuales asociadas a su génesis.

En este marco, Krippendorff (2002) señala que en el proceso de investigación mediante la aplicación de esta técnica de análisis se deben considerar los componentes o aspectos que se detallan a continuación:

- a. Formulación de datos: el dato se configura como una unidad de información registrada a través de algún mecanismo o medio duradero y que, a su vez, puede ser analizado a través de técnicas explícitas, siendo pertinente con el problema de investigación. En este contexto, los datos deben transportar información real

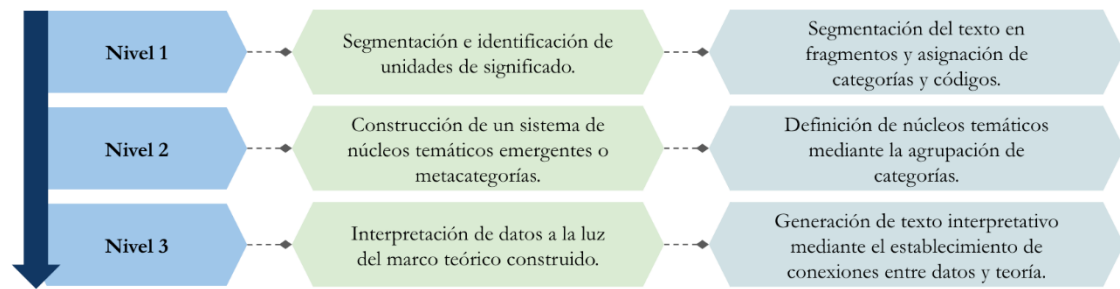
respecto del fenómeno que se está estudiando. De esta manera, estos datos deben cumplir con los siguientes requerimientos:

- i. Determinación de unidades. Deben distinguirse y dividirse en unidades de análisis separadas.
 - ii. Muestreo. Deben organizarse en porciones más pequeñas de datos para facilitar el manejo sencillo de la información.
 - iii. Registro. Los datos deben codificarse y describirse en formas posibles de ser analizadas.
- b. Registro de los datos: considerar el proceso de sistematización de los datos, procurando visualizar las posibilidades de reducción de estos. En este sentido, es indispensable organizar la información omitiendo todo aquello que corresponde a detalles irrelevantes.
 - c. Inferencia: establecer relaciones entre los datos y su contexto, es decir, generar un proceso que permita la comprensión de la información recogida en el marco del contexto del estudio.
 - d. Análisis: reconocer los aspectos más notables del proceso, vale decir, aquellos elementos más significativos identificados en la tarea analítica. Esto ha de permitir entregar una explicación y descripción analítica del fenómeno estudiado, mediante el establecimiento de relaciones y conexiones entre estos aspectos.

De acuerdo con estos planteamientos, el proceso de análisis de contenido de datos cualitativos llevado a cabo en este trabajo se configura de acuerdo con los planteamientos propuestos en el trabajo de Medina (2006). Al respecto, se ha optado por un actuar investigativo desde la doble hermenéutica, vale decir, buscando superar la dialéctica asociada, por una parte, al punto de vista del investigador y, por otra, al del actor social investigado. En concreto, a través de este posicionamiento se espera superar la distancia existente entre los agentes participantes del estudio, logrando poner en contacto las visiones del mundo del investigador y la de los agentes investigados.

Así, para dar concreción a esta técnica, el proceso de análisis se ejecutó de acuerdo con tres niveles progresivos de reducción y estructuración de la información, tal como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 26. Niveles asociados al proceso de análisis de datos cualitativos



De esta forma, en el primer nivel de análisis, el foco estuvo puesto en generar descripciones detalladas de los significados que el profesorado, los jefes de estudio y el estudiantado le otorgaban al proceso de evaluación de la calidad de la docencia en el contexto de la universidad estudiada. Para dar cumplimiento a esto, se realizó un proceso de lectura analítica a la transcripción de las entrevistas a fin de reconocer las temáticas de mayor presencia en el discurso de los agentes informantes. Una vez realizada esta lectura, se segmentaron los textos, procurando generar unidades de significado —o segmentos textuales— que reflejaran una misma idea. Paralelamente con este proceso de segmentación, se procedió a asignar categorías a cada uno de los segmentos y, a su vez, a estas se les asignó un código de identificación. Respecto de este proceso, es relevante mencionar que la asignación de categorías, tal como se expone al inicio de este apartado, es de carácter inductivo, vale decir, no se utilizó ningún esquema conceptual preconcebido, aunque sí se tuvo presente todo el marco teórico que permitió llevar a cabo un análisis focalizado en relación con el fenómeno de estudio. Una vez efectuado el análisis de todas las transcripciones, se procedió a revisar, reducir y ajustar las categorías generadas. Para finalizar este primer nivel de análisis, se establecieron indicadores de reconocimiento cualitativo asociados a dichas categorías, a fin de entregar una propuesta descriptiva asociada a cada componente categorial.

En tanto, en el segundo nivel de análisis, se procedió con la agrupación de las categorías ya identificadas. Para esto se implementó un procedimiento de comparación entre estas categorías, buscando similitudes a niveles semánticos y teóricos. Esto, por tanto, posibilitó la generación de metacategorías, emergidas desde las categorías elaboradas en el primer nivel, por ende, no son independientes del significado otorgado por parte de los agentes informantes participantes en las distintas entrevistas implementadas en este estudio. Una vez

realizado este agrupamiento, se procedió a generar las definiciones asociadas a las metacategorías, integrando en ellas las descripciones y definiciones compartidas por los entrevistados.

Finalmente, en el tercer nivel de análisis, se generó la reconstrucción interpretativa de los resultados obtenidos. Esto se traduce en recoger todos los aspectos del discurso de los informantes —que han sido relevantes para el estudio— y establecer una conexión entre ellos, propiciando la configuración de un modelo comprensivo del fenómeno, a través del que se logre exponer cómo las distintas metacategorías se vinculan entre sí y se agrupan en ejes cualitativos. Esto, a su vez, se vincula con el componente teórico revisado, generando una propuesta interpretativa del objeto de estudio asociado a esta investigación.

La aplicación de esta técnica se realizó con la asistencia del software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti® 23. Este programa permitió organizar las transcripciones de entrevistas, junto con su codificación, notas, agrupación y hallazgos, en un proyecto. Asimismo, permitió codificar, anotar y comparar segmentos de información, arrastrar y soltar códigos, buscar, recuperar y explorar rápidamente todos los segmentos de datos y notas considerables para cada idea. Así también, permitió la generación de matrices con resumen de la información analizada, exponiendo datos referidos a la frecuencia de categorías y metacategorías, así como también agrupación de estas por tipo de agente informante y campo del saber.

4.6 Criterios de rigor científico

Adicionalmente a lo expuesto en los apartados anteriores, es relevante mencionar que, en los procesos de investigación científica, el asegurar la rigurosidad del proceso es una de las tareas que supone un alto nivel de preocupación para el agente investigador. Esto, puesto que mediante la integración de este componente se busca comunicar y dar a conocer que el estudio realizado ha cumplido con estándares mínimos de rigurosidad en el marco de un proceso de generación de conocimiento especializado. En este sentido, y dado que los resultados de la investigación, sobre todo en los estudios interpretativos, implican la integración de las experiencias y vivencias de los investigadores, se hace necesario incorporar procesos que permitan asegurar la veracidad de las conclusiones y la científicidad del actuar investigativo implementado.

Para dar cumplimiento a esto, se han llevado a cabo variadas estrategias que permiten asegurar el rigor científico del proceso llevado a cabo. Así, por ejemplo, se integran acciones orientadas a la triangulación de los datos, intercambio y revisión del proceso de análisis con los informantes, validación con jueces expertos, revisión por parte de pares, entre otras. En concreto, Lincoln y Guba (1994, citados en Ruiz, 2012) presentan un grupo de criterios que buscan asegurar y garantizar la confiabilidad de los resultados emergentes de este tipo de estudios, tal como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 54. Criterios regulativos y metodológicos de la investigación cualitativa

Criterio cualitativo	Definición
Credibilidad	Consiste en el valor de verdad de la investigación, es decir, que los resultados se ajusten a la realidad. En relación con este criterio, la preocupación está puesta en contrastar la credibilidad de las interpretaciones con la información proporcionada por los participantes.
Transferibilidad	Referida al grado en los sujetos son representativos del universo al que pueden extenderse los resultados obtenidos. Por tanto, este criterio se vincula con la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros espacios.
Dependencia	Relacionado con la consistencia de los datos, vale decir, a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de esta a través del tiempo. Para dar cumplimiento a este criterio, la inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso de estudio ejecutado.
Confirmabilidad	Vinculado con el intento de proporcionar una información lo más consensuada y, por tanto, encaminada hacia la objetividad y neutralidad. En este sentido, entonces, equivale a captar el mundo de la misma forma en que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses particulares.

Fuente: Dorio et al. (2012) y Ruiz (2012).

En este marco, Ruiz (2012) entrega algunas sugerencias para asegurar el cumplimiento de cada uno de estos criterios que asegurar el rigor científico del trabajo realizado. A continuación, se abordarán cada una de estas orientaciones y propuestas, integrando de forma explícita la manera en que esto fue abordado en el contexto de este estudio.

4.6.1 Credibilidad

De acuerdo con los planteamientos de Lincoln y Guba (1985), es preciso señalar que para verificar y dar cumplimiento al criterio de credibilidad se proponen algunas sugerencias que ayudarán a dar cumplimiento a este. En este sentido, los autores mencionan que los investigadores en campos naturalistas tienen acceso indirecto a las realidades que tratan, pues la información se encuentra almacenada en el cerebro de los informantes. Dadas estas condiciones, es relevante que el agente investigador pueda consultar con los agentes entrevistados —para el caso de este estudio— si sus realidades han sido representadas adecuadamente. Entonces, la credibilidad se considera una comprobación del isomorfismo de los datos y las interpretaciones del investigador y las múltiples realidades en las mentes de los informantes.

Para dar cumplimiento a este criterio, los autores realizan algunas sugerencias y que, en el marco de este estudio, se han llevado a cabo tal como se expone a continuación:

- a. Participación prolongada en un sitio
 - i. El cumplimiento de esta sugerencia busca superar la variedad de sesgos y percepciones erróneas, así como también para lograr reconocer las características destacadas del contexto.
 - ii. En este contexto, esta sugerencia se logra cumplir a partir de la participación prolongada del investigador en el contexto de estudio, pues este es parte del cuerpo docente de la universidad estudiada desde el año 2013, desempeñándose en funciones académicas y de gestión.
- b. Sesiones informativas
 - i. El inicio del proceso se desarrolló mediante instancias de diálogo de apertura, en un primer momento con los jefes de estudio de los programas de grado que accedieron a participar de la investigación.
 - ii. En tanto, en una segunda instancia se llevaron a cabo reuniones informativas en las que participaron profesores noveles y experimentados, así como también jefes de estudio. En estos espacios se expusieron los objetivos de la investigación, las fases asociadas, los procedimientos de recolección de información y el tipo de participación que se requería de ellos.

- iii. Así también, se llevaron a cabo sesiones informativas con los estudiantes, específicamente aquellos que accedieron a participar del estudio, presentando, en el espacio de encuentro, los objetivos, procedimientos de recolección de datos y tipo de participación que ellos tendrían en la investigación.
- c. Triangulación
 - i. El cumplimiento de este aspecto se logró mediante la participación de diversos agentes informantes en el estudio. También es preciso mencionar que los agentes informantes forman parte de distintos campos del conocimiento.
 - ii. Además de ello, en el proceso de construcción del guion de entrevista participaron jueces expertos, ajenos al estudio. Estos realizaron revisión y entregaron sugerencias para el mejoramiento de este instrumento orientador para la recogida de datos.
- d. Control de los materiales referenciales
 - i. Los recursos y materiales recogidos en el marco de la investigación fueron almacenados y registrados exclusivamente por el investigador, teniendo acceso a ello solo los directores de tesis. Esta información se encuentra almacenada en registros virtuales y físicos a los que es posible acceder. Los documentos con datos personales (nombres, características de perfiles y opiniones) se guardan en el servicio de almacenaje digital (OneDrive®) de la Universidad de Barcelona, a los que solo se puede acceder con contraseña.
- e. Verificación de interpretaciones
 - i. El proceso de verificación de las interpretaciones realizadas se llevó a cabo de forma iterativa en cinco oportunidades, junto con los directores de tesis. En este contexto, ambos directores, junto al investigador responsable del estudio, realizaron un proceso de comprobación de las unidades de significado y las categorías asignadas a los segmentos de las transcripciones.

4.6.2 Transferibilidad

A partir de este criterio se considera posible cierto grado de transferibilidad de los resultados obtenidos en el estudio, siempre en determinadas circunstancias. Esto será posible en la

medida que se disponga de una descripción lo suficientemente detallada sobre el contexto en el que se ha efectuado el estudio, así como también respecto del espacio el que se desea hacer la transferencia. De esta forma, para dar cumplimiento a esto, se realizaron los siguientes procedimientos:

- a. Muestreo teórico
 - i. Esta acción se llevó a cabo mediante un proceso de selección de los participantes o casos relevantes para desarrollar la comprensión teórica de un fenómeno. Así, esto se logró mediante la selección intencionada de participantes —correspondiente a las distintas disciplinas—.
- b. Descripción detallada
 - i. Se buscó generar y proporcionar suficiente información sobre el contexto estudiado, en particular la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y cada uno de los programas de grado seleccionados en esta investigación. Para, de este modo, lograr facilitar la comprensión acerca de cuán transferibles son los resultados del trabajo investigativo implementado.

4.6.3 Dependencia

En lo que al criterio de dependencia se refiere, los autores precisan que en el campo de la investigación cualitativa los diseños son emergentes. Esto significa, entonces, que los cambios se incorporan con una intención consciente y, por ende, no es posible una repetición exacta de un estudio, en cualquier caso. Por esto, el agente investigador comprende la dependencia como la estabilidad tras descontar cambios conscientes e impredecibles, de acuerdo con los requerimientos o necesidades del contexto que se estudia. Para dar cumplimiento a este, por tanto, se entregan algunas sugerencias, tal como se exponen a continuación:

- a. Auditoría de fiabilidad
 - i. El cumplimiento de este aspecto se concretó a través de la revisión analítica de auditores expertos, quienes fueron chequeando la calidad de las interpretaciones y categorías generadas. En este contexto, el trabajo se llevó a cabo mediante el apoyo y evaluación de ambos directores de tesis.

- ii. Explicitación detallada y transparente de todo el proceso metodológico seguido para el desarrollo de este estudio.

4.6.4 Confirmabilidad

En este criterio, es preciso señalar que desde la investigación cualitativa no se han abordado definiciones o lineamientos tan sofisticados —como en el campo cuantitativo— para tratar cuestiones referidas al rigor y fiabilidad. En relación con ello, Lincoln y Guba (1994) señalan que la carga objetividad debería retirarse del investigador y colocarse en los datos, pues no es la certificabilidad del investigador lo que interesa, sino la confirmabilidad de los datos. Así, para dar cumplimiento a este criterio se desarrollaron las siguientes acciones:

- a. Triangulación
 - i. Respecto de este punto se reitera lo señalado previamente respecto de triangulación, vale decir, mediante un proceso de investigación en el que participan diversos agentes informantes.
- b. Auditoría de confirmabilidad
 - i. Este aspecto se logra controlar mediante la revisión de un agente externo, para verificar la relación existente entre los datos recogidos y las interpretaciones generadas por parte del investigador responsable. Esta actividad fue desarrollada por parte de los directores de tesis, quienes asumieron la responsabilidad de verificar la adecuada relación entre la información recolectada y las interpretaciones propuestas.
- c. Definición de constructos
 - i. Para compartir el significado de los conceptos y constructos analizados en esta investigación se ha hecho un esfuerzo por definir y especificar cada categoría, metacategoría y eje cualitativo. Esto a través de una construcción conceptual emergente de los propios datos obtenidos mediante el proceso de recogida de información, evitando la reproducción teórica disponible en la literatura.

4.7 Cuestiones éticas asociadas al proceso investigativo

El proceso de investigación debe cumplir con una serie de requerimientos éticos que permitan asegurar, entre otras cosas, la protección de los participantes, mantener la integridad de la investigación, respetar la diversidad y la equidad, y cumplir con las normativas y regulaciones éticas y legales. Todo esto, contribuye en la calidad y la validez de la investigación. Por lo mismo, y de acuerdo con los planteamientos éticos de Creswell y Poth (2018), a continuación, se exponen una serie de acciones realizadas en el proceso investigativo, todo ello a fin de dar cumplimiento a la dimensión ética del estudio. En la siguiente tabla, se presentan los procedimientos desarrollados, en las distintas fases del estudio.

Tabla 55. Procedimientos realizados para dar cumplimiento a cuestiones éticas en la investigación

Etapas del proceso de investigación	Procedimiento realizado para dar cumplimiento a cuestiones éticas
Antes del estudio	a. Solicitud de aprobación por parte de la universidad. b. Obtención de permisos de acceso al campo de estudio. c. Solicitud de autorización para el uso de instrumentos de recolección de información.
Inicio del estudio	d. Divulgación del propósito del estudio. e. Incorporación de espacios de invitación y no de obligación a participar del estudio.
Recolección de datos	f. Reconocimiento del espacio donde se lleva a cabo el estudio, evitando o minimizando las interrupciones. g. Proporcionar a los participantes algún tipo de devolución, correspondiente a los resultados del estudio, como fruto de la responsabilidad social de la investigación. h. Empleo de medidas de seguridad necesarias para registrar materiales y datos asociados al estudio.
Análisis de los datos	i. Respetar la privacidad de los participantes.
Datos asociados a los informes	j. Evitar revelar información que pueda dañar a los participantes. k. Establecer intercambios comunicativos claros, directos y a través de un lenguaje apropiado.

Fuente: Creswell y Poth (2018).

Para la elaboración de esta tesis, también se han tenido en cuenta las orientaciones del código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). En especial, por lo que respecta a los siguientes puntos:

- El estudio se ha hecho con honestidad, informando de la investigación de forma transparente y completa. Cualquier cambio sucedido desde la planificación inicial se ha reportado para que quede constancia y se evidencie el desarrollo del estudio tal y como realmente se llevó a cabo.
- Todos los procedimientos se han planteado y aplicado con rigurosidad, de acuerdo con los estándares y protocolos actuales de investigación, empleando métodos apropiados tanto en el diseño y aplicación del proyecto, como en la interpretación, revisión y comunicación de los resultados.
- Los métodos y las técnicas empleadas se han obtenido de fuentes académicas y científicas, debidamente citadas. El guion de las entrevistas ha sido elaborado *ad hoc* para este estudio, pero se ha documentado todo su proceso de validación previa antes de su aplicación, aportando las evidencias pertinentes.
- Se ha registrado de forma permanente toda la información obtenida, de manera que puede ser consultada para verificar su autenticidad o explorar interpretaciones alternativas. Para posibles futuras consultas, se hace constar que todos los registros han sido realizados exclusivamente por parte del autor de la tesis. Los datos informativos sobre personas se obtuvieron y almacenaron para garantizar el cumplimiento del Reglamento 2016/679 de la Unión Europea, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en relación con el tratamiento de sus datos personales (Reglamento general de protección de datos), y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, o de aquellas normas que puedan sustituir.
- Se garantiza la confidencialidad de los participantes, excepto para los casos en que la información ya es de acceso público (en documentos publicados o páginas de Internet). Para la elaboración de esta tesis, los participantes han sido debidamente informados, han manifestado su voluntad de colaborar libremente y, en ningún caso, han recibido compensación económica por su colaboración.
- El autor manifiesta no tener ningún conflicto de interés que pueda afectar la calidad científica y académica del estudio.

En tanto, y dado que el estudio ha sido realizado en Chile, se ha considerado la revisión de la normativa legal establecida en la ley 19.628 referida a la protección de datos personales.

En este contexto, por lo tanto, se ha procurado dar cumplimiento a las siguientes indicaciones y precisiones definidas en este marco regulatorio:

- Antes de recopilar o tratar datos, obtener el consentimiento informado de los titulares de los datos. Esto implica explicar claramente la finalidad del tratamiento y obtener su aprobación.
- Definir, claramente, la finalidad para la que se recopilan los datos, evitando, por ende, utilizarlos para otros fines. Además de ello, es necesario limitar la recopilación de información, obteniendo solo aquello que es necesario para cumplir con el propósito del estudio.
- Implementar medidas de seguridad adecuadas para proteger los datos personales. Esto implica limitar el acceso a la información recogida, a fin de resguardar aquello que se ha obtenido, evitando o disminuyendo las posibilidades de robo o pérdida.
- Registrar, detalladamente, todas las actividades de tratamiento de datos. Esto incluye la identificación del responsable del banco de datos, la descripción de los datos recopilados y los plazos de retención.
- Comunicar, a los agentes informantes, sus derechos, como el acceso, rectificación, cancelación y oposición al tratamiento de sus datos.

5 Resultados

A raíz del proceso de análisis de datos llevado a cabo, se logró configurar una serie de categorías las que –en alguna medida– logran representar la forma en que los agentes informantes comprenden el fenómeno de estudio, en este caso el proceso de evaluación de la docencia que se implementa en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En este sentido, en los siguientes apartados se realizará exposición de esto a fin de, posteriormente, generar una propuesta interpretativa que posibilite dar una explicación comprensiva en torno al fenómeno estudiado.

En el capítulo anterior se detalla el proceso de análisis de datos que, sintéticamente, se indica a continuación. Para lograr una comprensión sistemática, se han aplicado varios niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

- Nivel 1: segmentación e identificación de unidades de significado y categorías descriptivas.
- Nivel 2: construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.
- Nivel 3: Identificación de ejes o dominios cualitativos.

En concreto, la presentación de los datos se llevará de acuerdo con la siguiente estructura organizativa: a) definición de categorías emergentes del discurso, b) frecuencia de categorías en el discurso, c) agrupamiento de las categorías en metacategorías y su definición, d) análisis diferenciado por metacategorías por grado estudiado, e) análisis diferenciado de acuerdo con agente informante y f) modelo interpretativo desde los ejes o dominios cualitativos.

5.1 Definición de categorías emergentes del discurso

Desde el discurso de los agentes informantes, correspondientes –en concreto– a un total de 54 sujetos participantes, de los que 21 pertenecen a equipos docentes y 33 a estudiantes. Todo esto, distribuido en un total de 7 grados o titulaciones estudiadas en la universidad que se configura como contexto de estudio, fue posible identificar un total de 59 categorías, las que se exponen y definen –ordenadas alfabéticamente– en la siguiente tabla.

Tabla 56. Definición de categorías emergentes desde el discurso de los agentes informantes participantes del estudio

N	Código	Categoría	Definición
1	AECI	Acciones instauradas de evaluación de la docencia	Procedimientos —orientados a recoger información referida al desempeño del profesorado— configurados como prácticas de implementación permanente a lo largo de la historia del sistema de evaluación de la docencia en el contexto estudiado.
2	AECG	Adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase	Capacidad de adaptar e integrar —en los procesos de enseñanza— los requerimientos y particularidades emergentes del contexto en el que se implementa la formación.
3	AIEVDO	Ajustes al instrumento de evaluación de la docencia	Incorporación de ajustes al instrumento de evaluación de la docencia, orientados a mejorar la calidad de los indicadores que se integran.
4	AFSEV	Ajustes en el funcionamiento del sistema de evaluación	Modificaciones en la implementación del sistema de evaluación de la docencia.
5	AEDOR	Análisis de la evaluación de la docencia centrada en los resultados	Examinación y exploración de los resultados alcanzados en el proceso de evaluación de la docencia.
6	AREDO	Análisis de la retroalimentación estudiantil de la docencia	Reconocimiento, por parte del profesorado, de las sus fortalezas y debilidades docentes a partir de los comentarios cualitativos registrados por los estudiantes en el cuestionario de opinión.
7	APROT	Aprendizaje de procedimientos desde la transferencia y adaptación	Actividad formativa orientada a transferir y adaptar los aprendizajes alcanzados a diversos contextos y requerimientos.
8	API	Aprendizaje de procedimientos mediante imitación	Actividad formativa orientada a la observación e imitación de procedimientos para responder a las exigencias de una tarea.
9	AEVDOC	Aspectos de evaluación docente comunes a todos los grados	Establecimiento de dimensiones comunes de evaluación —independiente del grado o la disciplina— que reflejen características o aspectos genéricos de la docencia.
10	AEVDO	Autoevaluación de la docencia	Proceso de recolección de información que permite valorar el desempeño del propio profesorado en el aula.
11	CCD	Competencias comunicativas docentes	Conjunto de habilidades de comunicación integradas que utiliza el profesorado para interactuar con el estudiantado y posibilitar la configuración de aprendizajes.
12	CPREE	Competencias de entrada del estudiantado	Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se reconocen, en el estudiantado, al inicio de un proceso de formación.
13	CIDE	Competencias interpersonales docente-estudiantes	Conjunto de habilidades de carácter social y emocional que ha de poseer el profesorado universitario para vincularse e interactuar de

N	Código	Categoría	Definición
			manera fluida y cooperativa con el estudiantado.
14	CIDO	Competencias investigativas del docente	Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que posee el profesorado para generar conocimiento especializado en la disciplina en la que se desempeñan.
15	CTE	Competencias transversales para la enseñanza	Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes del profesorado que se han de integrar y aplicar a las diversas actividades formativas implementadas, independiente de los requerimientos propios de la disciplina o campo del conocimiento.
16	COSEV	Complejidad del sistema de evaluación de la docencia	Descripción del sistema de evaluación del quehacer docente como un proceso complejo a razón de la cantidad de variables y elementos considerados para su implementación.
17	CODPRO	Compromiso docente y profesionalidad	Disposición que integra una actitud y comportamiento orientado a realizar un esfuerzo por parte del profesorado para generar un espacio de enseñanza de calidad.
18	CORAF	Comunicación de la relevancia de la asignatura para la formación	Espacio de interacción –liderado por el profesorado– orientado a transmitir y comunicar la relevancia, impacto y utilidad de los aprendizajes de la asignatura en el proceso formativo, como también en el futuro ejercicio de la profesión.
19	COFIED	Conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia	Establecimiento y comunicación clara —a todos los agentes involucrados con el sistema de evaluación de la docencia— de los propósitos que se persiguen a través de este proceso.
20	CUGAD	Cumplimiento de procesos de gestión académica	Variable integrada dentro del proceso de evaluación de la docencia, a partir de la que se desprenden diversos indicadores relacionados con el cumplimiento de normativas definidas en la institución.
21	DCTD	Desarrollo de competencias transversales y específicas	Proceso intencionado de integración de actividades formativas orientadas al desarrollo de competencias específicas y transversales necesarias para el ejercicio de la profesión.
22	DIPDO	Diálogos participativos para valorar la docencia	Espacios de interacción comunicativa —entre distintos agentes participantes del proceso de evaluación de la docencia— orientados a analizar, discutir, evaluar y tomar decisiones a partir de la información recogida a través de los diferentes instrumentos empleados.

N	Código	Categoría	Definición
23	DEDI	Diferencias en la enseñanza de las diversas disciplinas	Reconocimiento de las particularidades y características propias de cada disciplina, a fin de tomar decisiones fundadas al momento de seleccionar las estrategias y recursos didácticos adecuados para el tratamiento y aprendizaje de conceptos y procedimientos particulares del campo del saber.
24	DISED	Diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia	Integración de variadas situaciones de evaluación del quehacer del profesorado, de acuerdo con las particularidades y requerimientos del contexto.
25	DOED	Docencia en la formación disciplinar	Procedimientos formativos orientados a construir los aprendizajes específicos y particulares de la disciplina.
26	EDIGE	Equilibrio entre el dominio disciplinar y la gestión académica	Ajuste en el sistema de evaluación de la docencia entre la enseñanza de conocimientos y habilidades disciplinares y los procedimientos asociados a la gestión académica.
27	EREFO	Espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación	Prácticas de interacción que buscan entregar orientaciones y apoyo al estudiantado a fin de alcanzar las metas de aprendizaje esperadas.
28	EDRE	Espacios de diálogo entre docentes y estudiantes	Instancia de interacción comunicativa entre docentes y estudiantes orientada a promover el intercambio de ideas, propiciando los espacios de análisis, evaluación, reflexión y construcción colaborativa de los aprendizajes.
29	ERDOF	Espacios de reflexión docente para la formación disciplinar	Actividad del profesorado orientada al análisis, evaluación y toma decisiones, en torno a la formación, a partir de los resultados alcanzados por el estudiantado.
30	EAD	Estrategias de actualización de la docencia	Acciones planificadas orientadas a fortalecer el quehacer del profesorado en el aula.
31	ETCE	Estrategias de trabajo colaborativo entre los estudiantes	Procedimientos formativos orientados a generar espacios de trabajo común entre los estudiantes, de manera que estos logren interactuar y cooperar para responder o dar cumplimiento a las tareas o desafíos de formación que se recomiendan.
32	EVCODO	Evaluación contextualizada de la docencia	Proceso de valoración del desempeño del profesorado, considerando requerimientos específicos de la disciplina.
33	EVCD	Evaluación de competencias disciplinares	Proceso de evaluación acerca de desempeños especializados de la disciplina o ámbito de estudio.
34	EVCT	Evaluación de competencias transversales	Proceso de evaluación respecto de los desempeños transversales aplicados por los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

N	Código	Categoría	Definición
35	EPDE	Evaluación de la docencia de acuerdo con estándares preestablecidos	Proceso de recolección y análisis de información —referida al desempeño del profesorado en la sala de clases— a partir de estándares y marcos de caracterización del quehacer docente.
36	EVTA	Evaluación del trabajo del estudiantado ayudante	Proceso de recolección de información orientado a evaluar el desempeño de los ayudantes.
37	FOPDI	Formación permanente en el campo del saber disciplinar	Características, estrategias y procedimientos que permiten reconocer una actualización y formación del equipo docente en relación con los procesos de enseñanza de la disciplina.
38	FOREE	Formación remota desde la experiencia del estudiante	Espacios formativos implementados mediante entornos virtuales de aprendizaje.
39	GURED	Gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia	Proceso de análisis de la información recogida, mediante los cuestionarios de opinión estudiantil, orientado a tomar decisiones que posibiliten el fortalecimiento y mejoramiento del quehacer docente dentro del aula.
40	INRED	Incentivos por los resultados de la evaluación de la docencia	Beneficios percibidos por el profesorado que alcanza desempeños sobresalientes, según los resultados alcanzados a través del cuestionario de opinión estudiantil.
41	IDEDO	Instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia	Instrumentos de evaluación de la docencia que integren los requerimientos o necesidades particulares del campo disciplinar.
42	IEAE	Integración de espacios de autoevaluación del estudiantado	Espacio intencionado de recogida de información, para que el estudiantado valore su propio desempeño.
43	ICPRO	Integración del contexto profesional en el proceso formativo	Capacidad de integrar y generar estrategias formativas que se adecuen a los requerimientos y exigencias del futuro contexto de desempeño laboral del estudiantado, esto es, integrar y vincular la formación al ámbito profesional con actividades cercanas al campo de desempeño laboral.
44	LAFO	Labor del estudiantado ayudante en el proceso formativo	Conjunto de tareas que debe desempeñar el estudiantado que cumple rol de ayudante, de acuerdo con los requerimientos del contexto formativo.
45	MERE	Mejoramiento de los procesos de retroalimentación	Prácticas docentes orientadas a fortalecer y optimizar la calidad de los procesos de retroalimentación, proporcionando información clara, precisa y detallada al alumnado sobre sus niveles de desempeño alcanzados, especificando propuestas de actuación para su mejora.

N	Código	Categoría	Definición
46	PEVDO	Participación estudiantil en las encuestas de evaluación de la docencia	Percepción acerca de la tasa de participación del estudiantado en los cuestionarios de evaluación de la docencia.
47	PASED	Participantes en el sistema de evaluación de la docencia	Agentes involucrados directamente en el sistema de evaluación de la docencia.
48	PERPE	Percepción acerca del proceso de evaluación	Valoración sobre el proceso de evaluación del quehacer del profesorado.
49	PLAEVA	Planificación de la evaluación de aprendizajes	Planeamiento de la estrategia de evaluación de los aprendizajes a través de la que se seleccionan resultados, indicadores y recursos pertinentes para valorar el logro de una competencia.
50	PLAFO	Planificación de la formación con foco en los objetivos	Planeamiento de la experiencia de enseñanza y aprendizaje, definiendo actividades, temas y recursos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar.
51	PRANC	Prácticas de transmisión nocionista del conocimiento	Conjunto de estrategias y procedimientos – implementado por el profesorado– que se integra de manera recurrente en los espacios formativos, primordialmente, de carácter conceptual o que implican la reproducción o imitación de un proceso.
52	PHREA	Prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes	Conjunto de métodos, frecuentemente utilizados, para evaluar la adquisición de habilidades y conocimientos por parte del estudiantado
53	PRORT	Procesos formativos asistidos por recursos tecnológicos	Situaciones de enseñanza y aprendizaje que para su implementación efectiva requieren la integración y utilización de diversos recursos tecnológicos o digitales.
54	FODEP	Reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia	Identificación de prácticas, en el desempeño del profesorado, que facilitan o dificultan el logro de competencias por parte del estudiantado.
55	READO	Retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente	Comentarios cualitativos, por parte del estudiantado, acerca del desarrollo de la asignatura y de la práctica docente, dentro del cuestionario de evaluación de la docencia.
56	SARA	Satisfacción y percepción del alumnado	Variables consideradas en el proceso de evaluación de la docencia, asociadas a la satisfacción del alumnado con el quehacer del profesorado, así como también a los resultados académicos alcanzados por el alumnado.
57	TEAP	Tipologías de evaluación de aprendizajes	Implementación de diversas actividades o mecanismos de evaluación para recoger información acerca del logro de los aprendizajes
58	TAPAE	Trabajo autónomo y participación activa del estudiantado	Disposición y capacidad –del estudiantado– a responder y participar, activamente, de las diferentes actividades y desafíos del aprendizaje que se le proponen, procurando

N	Código	Categoría	Definición
			gestionar su proceso formativo y tomar decisiones de manera autónoma y de acuerdo con las propias necesidades o requerimientos.
59	TCD	Trabajo coordinado entre docentes	Espacio de trabajo conjunto entre docentes orientado a analizar, evaluar o proponer acciones que permitan la innovación, cambio o mejoramiento de los procesos formativos.

Las categorías expuestas corresponden a la reducción de la información obtenida mediante los espacios de entrevista en profundidad –de tipo semiestructurada– aplicados, de forma individual, al profesorado y, de manera grupal, a los estudiantes. En este contexto, es preciso señalar que estas 59 categorías fueron construidas de manera inductiva, vale decir, intentando desprenderse, lo más posible, de propuestas conceptuales emergentes de teorías previas. No obstante, es necesario reconocer que este distanciamiento de la teoría no se logra en su totalidad, por cuanto, las experiencias y vivencias del investigador responsable siempre dejan sus huellas en los procesos de análisis y generación de conocimiento.

Así, todas estas categorías –en su conjunto– logran transformarse en una articulación de conceptos, propuestas e interpretaciones manifestadas por los distintos agentes informantes. Todas estas se lograron constituir a partir de un proceso de codificación recursivo, es decir, se realizó un primer análisis, desde el que emergieron un total de 165 categorías, posteriormente, se ejecutó una revisión de esta —junto a la auditoría de la mirada de jueces expertos— lo que implicó disminuir esta cantidad a 113. Una vez implementado esto, se llevó a cabo un nuevo procedimiento de auditoría, nuevamente con asistencia de expertos, logrando reducir la cantidad de categorías a 96. Finalmente, este último grupo pasó por un nuevo proceso de auditoría y revisión, logrando alcanzar el número de 59, tal como se aprecia en la matriz expuesta con anterioridad.

La reducción de categorías se alcanzó mediante la integración —en una sola— de aquellas que referían a temáticas, aspectos o procesos comunes. A su vez, el establecimiento de estas agrupaciones no implicó un cambio sustancial en el proceso de análisis de la información recogida. En este marco, entonces, no se generó una eliminación de datos, sino que se procedió a reasignar categorías a determinadas unidades de significado, resultando, de esta manera, un total de 59. Estas, además, fueron definidas de forma empírica, esto significa que

se conceptualizaron empleando como fuente la información aportada por los entrevistados en este estudio.

5.2 Frecuencia de categorías en el discurso

Para continuar con la exposición de los resultados, en las siguientes tablas se presenta la frecuencia de aparición de las categorías y sus correspondientes porcentajes, esto en relación con el total de unidades de significado reconocidas en las transcripciones. Por temas de extensión y de aporte posterior a la discusión, en el caso de la primera solo se dan a conocer aquellas categorías que tenían una presencia igual o superior a 50 unidades de significado (18 categorías), mientras que en la segunda se han incorporado las 19 categorías en las que se reconoce una frecuencia igual o superior a 20 e inferior a 50.

Tabla 57. Categorías con frecuencia superior a 50 unidades de significado en el discurso de los agentes informantes

Código	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
2 AECEG	Adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase	201	8,20%
39 GURED	Gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia	129	5,26%
50 PLAFO	Planificación de la formación con foco en los objetivos	123	5,02%
41 IDEDO	Instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia	113	4,61%
20 CUGAD	Cumplimiento de procesos de gestión académica	107	4,37%
24 DISEDO	Diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia	99	4,04%
48 PERPE	Percepción acerca del proceso de evaluación	91	3,71%
21 DCTD	Desarrollo de competencias transversales y específicas	82	3,35%
12 CPREE	Competencias de entrada del estudiantado	80	3,26%
37 FOPDI	Formación permanente en el campo del saber disciplinar	76	3,10%
55 READO	Retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente	75	3,06%
54 FODEP	Reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia	71	2,90%
27 EREFO	Espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación	67	2,73%
28 EDRE	Espacios de diálogo entre docentes y estudiantes	62	2,53%

Código	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
56 SARA	Satisfacción y percepción del alumnado	57	2,33%
3 AIEVDO	Ajustes al instrumento de evaluación de la docencia	54	2,20%
19 COFIED	Conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia	54	2,20%
58 TAPAE	Trabajo autónomo y participación activa del estudiantado	53	2,16%

En la tabla anterior, se reconocen —como ya se ha indicado— 18 categorías que tienen una recurrencia superior a 50. Así, este primer grupo de categorías está conformado por un total de 1594 unidades de significado, lo que se traduce, por tanto, en esta misma cantidad de fragmentos o citas textuales emergentes de los discursos analizados. Este valor corresponde al 65,03% del total de unidades registradas en las entrevistas transcritas.

También es preciso mencionar que la mayor cantidad de citas, asociadas a este grupo de categorías, se vincula con dimensiones referidas al proceso de evaluación docente, acciones de mejoramiento en el marco del quehacer formativo y planificación de la enseñanza. Estas tres dimensiones se abordarán —con un mayor nivel de profundidad— en secciones posteriores.

Además de lo presentado, en la tabla que se integra a continuación es posible reconocer un segundo grupo de categorías. Estas corresponden a aquellas en las que se visualiza una frecuencia —de fragmentos textuales— superior a 20 e inferior 50. En este caso, la cantidad de unidades de significado corresponde a 637. A su vez, este valor se traduce en un 25,99% respecto del total de citas que integran el estudio.

Tabla 58. Categorías con frecuencia superior a 20 e inferior a 50 unidades de significado en el discurso de los agentes informantes

Código	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
8 API	Aprendizaje de procedimientos mediante imitación	49	2,00%
43 ICPRO	Integración del contexto profesional en el proceso formativo	49	2,00%
5 AEDOR	Análisis de la evaluación de la docencia centrada en los resultados	45	1,84%
53 PRORT	Procesos formativos asistidos por recursos tecnológicos	42	1,71%

Código	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
45 MERE	Mejoramiento de los procesos de retroalimentación	39	1,59%
49 PLAEVA	Planificación de la evaluación de aprendizajes	37	1,51%
13 CIDE	Competencias interpersonales docente-estudiantes	33	1,35%
17 CODPRO	Compromiso docente y profesionalidad	33	1,35%
22 DIPDO	Diálogos participativos para valorar la docencia	33	1,35%
30 EAD	Estrategias de actualización de la docencia	33	1,35%
32 EVCODO	Evaluación contextualizada de la docencia	33	1,35%
47 PASED	Participantes en el sistema de evaluación de la docencia	33	1,35%
16 COSEV	Complejidad del sistema de evaluación de la docencia	31	1,26%
51 PRANC	Prácticas de transmisión nocionista del conocimiento	30	1,22%
7 APROT	Aprendizaje de procedimientos desde la transferencia y adaptación	26	1,06%
1 AECI	Acciones instauradas de evaluación de la docencia	24	0,98%
35 EPDE	Evaluación de la docencia de acuerdo con estándares preestablecidos	23	0,94%
15 CTE	Competencias transversales para la enseñanza	22	0,90%
26 EDIGE	Equilibrio entre el dominio disciplinar y de gestión docente	22	0,90%

En línea con lo expuesto, es relevante mencionar que, en este segundo grupo de categorías, aquellas que presentan mayor recurrencia corresponden, nuevamente, a la evaluación docente, pero ahora haciendo referencia específica a las adecuaciones o ajustes que se deben integrar en el sistema de evaluación. Del mismo modo, se identifican —con alto nivel de presencia—categorías vinculadas con las competencias del profesorado y las prácticas evaluativas que se están utilizando para valorar el desempeño docente. Junto con esto, también es posible visualizar una reconocible presencia de unidades de significado que refieren a estrategias de aprendizaje y enfoques de evaluación de los aprendizajes adecuados para los requerimientos formativos especializados en el contexto de la universidad.

Hasta aquí se han expuesto las categorías que tienen una mayor frecuencia (superior a 20 unidades de significado). Respecto de aquellas que no fueron integradas en las dos tablas anteriores, es posible consultarlas en siguiente tabla. En relación con este punto, es preciso mencionar que 23 categorías son las que presentan una frecuencia inferior a 20. Así, la

cantidad de unidades de significado emergentes de la información proporcionada por los entrevistados corresponde a 220, lo que representa el 8,98% del total de unidades analizadas.

Tabla 59. Categorías con frecuencia inferior a 20 unidades de significado

Código	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
11 CCD	Competencias comunicativas docentes	19	0,78%
14 CIDO	Competencias investigativas del docente	18	0,73%
31 ETCE	Estrategias de trabajo colaborativo entre los estudiantes	17	0,69%
4 AFSEV	Ajustes en el funcionamiento del sistema de evaluación	16	0,65%
18 CORAF	Comunicación de la relevancia de la asignatura para la formación	16	0,65%
52 PHREA	Prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes	16	0,65%
33 EVCD	Evaluación de competencias disciplinares	15	0,61%
40 INRED	Incentivos por los resultados de la evaluación de la docencia	15	0,61%
57 TEAP	Tipologías de evaluación de aprendizajes	15	0,61%
59 TCD	Trabajo coordinado entre docentes	13	0,53%
23 DEDI	Diferencias en la enseñanza de las diversas disciplinas	10	0,41%
44 LAFO	Labor del estudiantado ayudante en el proceso formativo	8	0,33%
25 DOED	Docencia en la formación disciplinar	8	0,33%
6 AREDO	Análisis de la retroalimentación estudiantil de la docencia	7	0,29%
34 EVCT	Evaluación de competencias transversales	7	0,29%
29 ERDOF	Espacios de reflexión docente para la formación disciplinar	6	0,24%
10 AEVDO	Autoevaluación de la docencia	4	0,16%
38 FOREE	Formación remota desde la experiencia del estudiante	3	0,12%
36 EVTA	Evaluación del trabajo del estudiantado ayudante	2	0,08%
42 IEAE	Integración de espacios de autoevaluación del estudiantado	2	0,08%
46 PEVDO	Participación estudiantil en las encuestas de evaluación de la docencia	2	0,08%
9 AEVDOC	Aspectos de evaluación docente comunes a todos los grados	1	0,04%

A pesar de su baja frecuencia, es relevante añadir que este tercer grupo de categorías refieren, específicamente, a aspectos que se han mencionado solo en algunos de los grados

participantes del estudio y, por lo mismo, tienen una baja recurrencia. Así, por ejemplo, dentro de esta agrupación se reconocen las competencias comunicativas docentes con bajo índice de presencia, al igual que las competencias investigativas de los docentes y las estrategias formativas implementadas en el contexto del aula.

5.3 Agrupamiento de las categorías en metacategorías y su definición

A partir del proceso de categorización expuesto en la sección anterior, se generó un agrupamiento de estas categorías emergentes o inductivas. Esto implicó, por tanto, realizar una organización y estructuración de las 59 categorías emergentes en el primer nivel de análisis en grupos temáticos. En otras palabras, esto significa que se generaron conjuntos de categorías —luego de un proceso de análisis intercategorías—, implementando acciones orientadas al reconocimiento de similitudes en términos temáticos, teóricos o del ámbito disciplinar asociado.

Para configurar las metacategorías se consideraron los esquemas conceptuales previos del investigador, vale decir, el conocimiento teórico adquirido a partir de espacios de formación académica, así como también la experiencia investigativa y profesional precedente. A esto, se suma también la integración de elementos, ideas, conceptos y propiedades expuestas en el marco teórico. De este modo, entonces, es preciso mencionar que la construcción de estas metacategorías se posiciona como un proceso interactivo en el que se conjugan las categorías emergentes del primer nivel de análisis y los supuestos teóricos bajo los que se desarrolla esta investigación. En relación con este último punto, es relevante destacar que la definición de estos núcleos temáticos se realizó de manera inductiva, es decir, la generación de los grupos estuvo orientada por procesos de similitud o semejanza de contenido entre las categorías.

Así, estas metacategorías no suponen un distanciamiento respecto de las categorías emergentes del primer proceso de análisis. Por el contrario, corresponden a un nuevo nivel de reducción de la información, esto significa que se posicionan como núcleos temáticos que permiten comprender las categorías en un marco de conexión, relación y establecimiento de vínculos comprensivos respecto de diversos ámbitos o dimensiones del fenómeno de interés. De esta forma, entonces, las metacategorías o núcleos temáticos continúan reflejando la información proporcionada por los agentes informantes.

Con todo, a partir de las 59 categorías —identificadas en el primer nivel de análisis— se constituyeron 17 metacategorías. Estas refieren a distintos ámbitos —asociados al tema de estudio—, que se desprenden de lo manifestado por los agentes informantes, así como también de la interacción de esta información con los esquemas conceptuales del investigador.

A continuación, se exponen las definiciones de las metacategorías —organizadas de acuerdo con el porcentaje de aparición dentro del discurso de los informantes— y, además, se listan las categorías —en orden de frecuencia—que integran cada uno de estos núcleos temáticos. Para concretar esta presentación, cada metacategoría será presentada de acuerdo con el siguiente orden: denominación de la metacategoría, definición y categorías que la integran. Así, las 17 metacategorías que emergen de este estudio y que permiten organizar las categorías identificadas en la primera fase de codificación son las que se definen en la siguiente tabla y que, posteriormente, se expliquen de forma diferenciada.

Tabla 60. Definiciones de las metacategorías emergentes del estudio

N	Código	Metacategoría	Definición
1	AEFA	Adecuación de la evaluación docente en función de los agentes implicados	Procedimientos de evaluación del quehacer del profesorado ajustados a las características de los agentes informantes.
2	APFM	Adecuación del proceso evaluativo para el desarrollo del profesorado	Procedimientos, dentro del sistema de evaluación de la docencia, orientados a fomentar el crecimiento profesional y la mejora de la práctica educativa de los docentes universitarios.
3	ADP	Aprendizaje desde la práctica	Acciones y estrategias —implementadas primordialmente por el profesorado— orientadas a generar espacios de aprendizaje que impliquen una participación directa y activa por parte del estudiantado, es decir, integrando oportunidades para aprender desde el propio hacer.
4	CED	Competencias transversales en docencia	Conjunto de habilidades y conocimientos no disciplinares que se consideran esenciales para el ejercicio efectivo de la docencia en cualquier campo de la formación universitaria.
5	COED	Consecuencias de la evaluación de la docencia	Efectos y repercusiones que resultan del proceso de evaluación de la docencia en el contexto universitario, lo que se traduce en la toma de decisiones institucionales relativas al reconocimiento, la formación y fortalecimiento del quehacer del profesorado.

N	Código	Metacategoría	Definición
6	DPD	Desarrollo profesional docente	Acciones orientadas a la implementación de un proceso continuo de enriquecimiento y actualización de habilidades, conocimientos y competencias pedagógicas que los docentes universitarios emprenden a lo largo de su carrera.
7	EDE	Enfoques de la evaluación	Diversidad de perspectivas y metodologías utilizadas para valorar el desempeño del estudiantado en la formación universitaria, considerando para ello variedad de propósitos de la evaluación, momentos, instrumentos y agentes participantes.
8	EDF	Enfoques de la formación	Diversidad de modelos o estrategias que son implementadas por el profesorado en los contextos formativos, a fin de posibilitar el acceso, construcción y adquisición de aprendizajes tanto disciplinares como transversales asociados al grado formativo.
9	EDD	Enseñanza diferenciada de las disciplinas	Conjunto de acciones orientadas a la planificación e implementación de estrategias de enseñanza diferenciando, considerando para ello los requerimientos y características propias del campo del conocimiento en que se recibe formación.
10	EVDD	Evaluación docente diferenciada por disciplinas	Proceso orientado a adaptar los criterios y métodos de evaluación de la docencia a las particularidades y exigencias específicas de cada campo disciplinar en la educación universitaria.
11	FAPF	Flexibilidad y adaptación del proceso formativo	Conjunto de acciones, implementadas en el proceso formativo, cuyo propósito es adecuar las estrategias de formación a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos del contexto de enseñanza.
12	FAC	Formación y aprendizaje colaborativo	Conjunto de estrategias y prácticas pedagógicas que promueven la interacción, cooperación y co-construcción de conocimientos entre los distintos agentes que participan de un espacio de formación.
13	MPED	Mejoramiento del proceso de evaluación docente	Grupo de iniciativas y estrategias intencionadas, cuya implementación tiene por objetivo optimizar la calidad y eficacia de las prácticas de evaluación del desempeño docente en el contexto universitario.
14	PDF	Planificación del proceso formativo	Estrategias intencionadas —a cargo, primordialmente, de los docentes y las instituciones de educación superior— que se llevan a cabo para organizar y configurar el proceso de formación en un campo disciplinar.

N	Código	Metacategoría	Definición
15	PEAP	Prácticas para evaluar la actuación del profesorado	Métodos y procedimientos utilizados para examinar y valorar el desempeño del profesorado que imparte docencia en el contexto universitario.
16	PFAT	Proceso formativo asistido por la tecnología	Utilización integrada —en el espacio de formación— de herramientas digitales, plataformas en línea y recursos multimediales adecuados para la construcción de los aprendizajes propios del ámbito de formación de grado.
17	SED	Sistema de evaluación de la docencia	Conjunto de orientaciones planificadas para valorar la calidad y efectividad del quehacer del profesorado en el ámbito de la formación universitaria.

A partir de las definiciones expuestas, a continuación, se abordan —de manera independiente— una explicación, con mayor nivel de profundidad, respecto de cada una de las metacategoría. Para esto, también se presentan las categorías que forman parte de cada uno de estos núcleos temáticos y, a su vez, se incorporan citas, extraídas de las transcripciones de las entrevistas, que permiten reflejar más concretamente la configuración estas categorías y sus agrupaciones.

El orden de presentación de los resultados correspondientes a cada metacategoría responde a una lógica que va de los aspectos más globales o generales a los más específicos y concretos. Así, se empieza, en este caso, por el "Sistema de evaluación de la docencia" —entendido como el marco de orientaciones más amplio, que afecta a toda institución universitaria y configura los conceptos, los procesos, los participantes, las técnicas, las consecuencias...— hasta la metacategoría "Enseñanza diferenciada de las disciplinas", más particular o puntual.

A. Sistema de evaluación de la docencia

En este núcleo temático se incluyen todos aquellos aspectos que ayudan a conceptualizar el sistema de evaluación de la docencia. De esta forma, en esta metacategoría se incluyen las categorías que refieren a las estrategias, instrumentos, procedimientos y actores involucrados en el proceso de valoración de la calidad y efectividad del quehacer del profesorado en el ámbito de la formación universitaria. Este núcleo temático se encuentra conformado por las categorías que se visualizan a continuación.

Tabla 61. Metacategoría Sistema de evaluación de la docencia

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
39 GURED	Gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia	129	5,26%
48 PERPE	Percepción acerca del proceso de evaluación	91	3,71%
55 READO	Retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente	75	3,06%
54 FODEP	Reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia	71	2,90%
5 AEDOR	Análisis de la evaluación de la docencia centrada en los resultados	45	1,84%
16 COSEV	Complejidad del sistema de evaluación de la docencia	31	1,26%
46 PEVDO	Participación estudiantil en las encuestas de evaluación de la docencia	2	0,08%
Total	Unidades de significado	444	18,12%

En este núcleo temático se reconocen unidades de significado que aluden, particularmente, al uso que se hace de la información recogida a través del proceso de evaluación del quehacer del profesorado. En concreto, el foco está puesto, sobre todo, en el reconocimiento de los resultados cuantitativos globales alcanzados por el profesorado mediante la aplicación del cuestionario de opinión estudiantil. Por tanto, esto se configura como un procedimiento que se orienta, principalmente, a reconocer el nivel de satisfacción del estudiantado con el actuar docente en el contexto del aula. Esto es concordante con la percepción existente —por parte de los entrevistados— acerca del proceso de evaluación, pues se reconocen diferencias al respecto: mientras en algunos casos se visualiza una valoración positiva del proceso, en otros, la mirada tiende a ser más bien de tipo negativa. Lo expuesto, se reconoce en los siguientes segmentos de entrevista:

Ahora, uno podría cuestionar, por ejemplo, la calidad de... O sea, uno podría cuestionar el hecho que los alumnos, que se supone que todavía no son expertos en las materias ni contenidos, juzguen o, por ejemplo, si no tienen la asistencia adecuada, etcétera. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

A ver. Yo, primero que nada, considero de que la Universidad es muy diversa y es bastante complejo tener procedimientos como genéricos para evaluar todo. Pero es la línea de base. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Pese a lo señalado, los agentes informantes perciben como algo destacable —dentro del proceso de evaluación— los comentarios cualitativos entregados por el estudiantado. Así, esta información la reciben como un aspecto que les entrega orientaciones claras respecto de qué dimensiones o aspectos se han ejecutado de manera óptima y cuáles se deben fortalecer a la hora de impartir la formación, tal como se reconoce en la siguiente cita:

Entonces yo esas acciones he implementado, que son como comentarios que no son... que de repente no son tan difíciles de hacer y uno los puede implementar. Eso es en mi experiencia personal. Y ellos mismos ponen sugerencias de ese tipo y bueno, tampoco me han llegado tantas y, en general, he recibido como bastantes comentarios positivos de que les gusta cierta cosa que hacemos, o las actividades, o tal actividad me gustó y esa actividad la mantengo, no la saco. También esa es otra forma de responder a la retroalimentación. (Entrevista 20: Psicología, Docente novel)

Pese a lo expuesto, de forma general existe la tendencia, así como ocurre con la gestión y utilización de los resultados, de que el análisis de los datos obtenidos esté puesto sobre todo en el logro global, y no en dimensiones específicas del desempeño docente. A esto se suma la tendencia generalizada de que los análisis tienen como foco de interés la calificación numérica alcanzada, sin considerar el componente cualitativo del proceso, tal como se expone a continuación:

Sí. A ver, por orden. En general, los profesores, como los números son buenos... Te voy hablar de lo que uno percibe en general y luego de lo que uno hace en particular. En general, los profesores, de lo que uno escuchaba o conversaba con los colegas... Claro, hay profesores que encuentran que las encuestas son el momento que el alumno tiene para vengarse del profesor. Cosa que yo no creo. Esa es como una categoría minoritaria de profesores. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

A pesar de que siento que esos números no entregan mucha información hacia el profesor si es que hubo o no logro. O digamos, haciendo la autocrítica no logra darse cuenta del problema, no lo va a ver a través de esa encuesta y podría seguir repitiendo el mismo error en otra ocasión. (Entrevista 8: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente Novel)

Junto a lo anterior, también es relevante mencionar que los informantes perciben la evaluación de la docencia como un proceso complejo, fundamentando esta afirmación en la diversidad de variables y factores que se deben considerar en este. Sin embargo, y pese a ello, el foco sigue estando puesto, primordialmente, en el cuestionario de opinión estudiantil, lo

que, a su vez, se corrobora con un alto nivel de respuesta del alumnado. Este aspecto, se corrobora en las siguientes afirmaciones:

Sí. No... O sea, yo creo... Yo soy crítico al que está actualmente. Principalmente, primero porque es como estándar hacia todas las disciplinas. Eso yo creo que es un primer error y también es estándar respecto a las asignaturas dentro del área, dentro de la carrera. O sea, se evalúa de la misma manera, por lo menos visto desde mi punto de vista, desde mi área, ¿no cierto? (Entrevista 3: Arquitectura, Jefe de estudios)

Entonces, me parece que es demasiado estándar para recoger la realidad de tan distinta variable de todas las asignaturas, de todas las carreras, de toda la Universidad. Eso. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente novel)

B. Flexibilidad y adaptación del proceso formativo

Esta metacategoría refiere a aspectos vinculados con las decisiones y procedimientos — implementados en el contexto de la formación— para dar respuesta a la variedad de factores y variables involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un campo disciplinar. En concreto, por tanto, se trata de un conjunto de acciones que se llevan a cabo en el marco del proceso formativo, cuyo propósito es adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, así como también para dar respuesta a los requerimientos emergentes del contexto académico, social, cultural y tecnológico. En este contexto, dos son las categorías que se agrupan en este núcleo temático, tal como se expone en la tabla que se integra a continuación.

Tabla 62. Metacategoría Flexibilidad y adaptación del proceso formativo

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
2 AECG	Adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase	201	8,20%
43 ICPRO	Integración del contexto profesional en el proceso formativo	49	2,00%
Total	Unidades de significado	250	10,20%

En este núcleo se integran categorías que aluden a procedimientos y acciones vinculadas con ajustes y adecuaciones —a nivel de estrategias y métodos de enseñanza— de acuerdo con las

características específicas del entorno en el que se enmarca la formación, así como también de las necesidades particulares del grupo de estudiantes.

Las opiniones expresadas sobre el proceso de enseñanza se refieren a las metodologías, técnicas y actividades específicas que se implementan en el aula, entendiendo que estas deben ser flexibles y adaptables a las características del entorno y las necesidades del alumnado. De este modo, los ajustes y adecuaciones implican realizar modificaciones en las estrategias y métodos de enseñanza para atender a la diversidad del alumnado y las particularidades de cada contexto educativo.

Estos contextos específicos abarcan todos los elementos implicados en el proceso educativo, incluyendo el espacio físico, las características socioculturales y académicas, y los recursos disponibles. Cuando se comentan las necesidades particulares de los grupos de estudiantes se discuten los estilos de aprendizaje, intereses, ritmo de aprendizaje, habilidades y conocimientos previos de los alumnos. Así, la diversidad de factores a tener en cuenta engloba varios elementos que influyen en el aprendizaje, como, por ejemplo, la motivación o las experiencias previas.

Esto se traduce en considerar la diversidad de factores que se involucran e inciden en el proceso formativo, tal como se muestra en las siguientes respuestas:

Te voy a dar un ejemplo: el taller de fabricación. Un taller que se llama así, taller de fabricación. Ese tiene los asuntos, o sea, pone al estudiante en una situación de fabricar algo con los... Evidentemente que hay contenidos de qué se trata la fabricación, no sé, la historia de la... puede tener trazas de la historia del industrialismo, la historia de la tecnología o la historiografía de la tecnología. Entonces vemos el sistema, no sé, desde el taylorismo, fordismo, toyotismo, podría pasearnos en contenidos con todo eso, pero lo importante es que un semestre el alumno va a fabricar A, el otro semestre va a fabricar B, C, D, F, G, ¿cachai? Siempre el objetivo, o más bien el desafío, no el objetivo, lo digo mal, el desafío va a ser cada vez distinto, ¿sí? (Entrevista 2: Arquitectura, Jefe de estudios)

También creo que eso pasa mucho con personas con lo que decía hace un momento, los que dicen “ah, es que los estudiantes son muy distintos ahora. Que no está bien. Que quieren todo. Que no quieren hacer nada”. Yo creo que eso también es un problema de adaptabilidad y de darse cuenta de que por supuesto que los estudiantes no son los mismos de antes. No podría ser de otra manera. (Entrevista 4: Derecho, Docente novel)

Así también, se reconoce en la importancia de conectar los contenidos y las actividades educativas con el futuro campo de desempeño profesional de los estudiantes. Esto significa, entonces, implementar espacios de formación en los que el estudiantado logre poner en práctica los aprendizajes adquiridos en situaciones o escenarios que cuenten con particularidades y características provenientes del campo de desempeño profesional. En el siguiente fragmento se alude a esto:

Y el último punto, la última dimensión creo yo está vinculada con o está desarrollada con cómo podemos vincular nuestros desarrollos de cursos no solamente al desarrollo del sello valórico de la universidad, sino que su vinculación, dado mi carrera, al medio. Como yo estoy muy vinculado con el tema de Ingeniería, de la cosa práctica, de la construcción, creo que en cada uno de los cursos nosotros debiésemos de alguna manera medir cómo podemos acercar a nuestros estudiantes a la realidad. O sea, cómo la docencia acerca al mundo de la realidad, ¿sí? (Entrevista 14: Ingeniería en Construcción, Docente novel)

De esta forma, a través de este núcleo temático, se reconoce la importancia de las decisiones y acciones orientadas a adaptar el proceso formativo a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno. Esta flexibilidad implica no solo identificar las diferencias individuales y contextuales, sino también estar abiertos a los requerimientos y exigencias del mundo profesional y académico.

C. Planificación del proceso formativo

En este núcleo temático se reúnen aquellos aspectos referidos al proceso de planificación de la enseñanza a nivel universitario. Es así como, dentro de esta metacategoría, se reconocen unidades de significado vinculadas con las acciones del profesorado y de los equipos de planificación de las facultades. En estos segmentos discursivos —emergentes del diálogo con los informantes— se declaran las acciones que se ejecutan en los espacios previos a la implementación de la formación universitaria. En este contexto, el parámetro que guía la puesta en práctica de cada uno de estos procesos es el cumplimiento de metas formativas establecidas —de forma previa— en el perfil formativo del grado y la definición de competencias profesionales y transversales. Así, este grupo se configura mediante la integración de tres categorías, todas ellas referidas al quehacer docente —y universitario—

referido a la planeación de los espacios de enseñanza en la universidad, tal como se expone en la tabla que se incorpora a continuación.

Tabla 63. Metacategoría Planificación del proceso formativo

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
50 PLAFO	Planificación de la formación con foco en los objetivos	123	5,02%
12 CPREE	Competencias de entrada del estudiantado	80	3,26%
49 PLAEVA	Planificación de la evaluación de aprendizajes	37	1,51%
Total	Unidades de significado	240	9,79%

La categoría que presenta un mayor porcentaje de presencia —dentro de este núcleo— corresponde a la planificación de la formación con foco en los objetivos. En relación con ello, es preciso señalar que las afirmaciones de los agentes informantes se vinculan, precisamente, con aludir a la importancia de una planeación del proceso formativo en los programas de grado. Esta planeación debe estar orientado a definir estrategias formativas que permitan alcanzar los objetivos de cada asignatura y, en última instancia, contribuir al logro de las competencias profesionales establecidas para cada grado, como se comenta en el segmento que se expone a continuación:

[...] ojalá prepararlo completo en el fondo y no ir avanzando en el camino o voy a ir agregando algunas cosas, lo que significa que ese buen docente tiene que hacer una planificación que incluya exactamente, bueno, cuáles son mis objetivos [...].
(Entrevista 4: Derecho, Docente novel)

Así también, se reconocen unidades de significado vinculadas con el reconocimiento de los conocimientos previos o competencias de entrada de los estudiantes de un grado. En este sentido, se declara que este componente debe ser considerado a la hora de elaborar la planificación de actividades formativas de una asignatura. Pues, mediante el reconocimiento de estos aspectos, será posible generar un espacio de enseñanza que sea más ajustado a los requerimientos y conocimientos del estudiantado lo que, a su vez, impacta en las decisiones didácticas y metodológicas de la enseñanza. En relación con ello, a continuación, es posible identificar esta idea:

Claro, hay que enfatizar en la formación de las competencias, los saberes. Los estudiantes vienen con una formación distinta a la universitaria. Entonces bueno, ahí

vienen todos los ramos, las asignaturas nuevas para ellos, ¿ya? No es como “claro, Matemáticas...” Toda su vida han tenido Matemáticas, pero vienen otras asignaturas que nunca en su vida han tenido como de la línea financiera, por ejemplo, de Marketing, que se enfrentan por primera vez a esa área del conocimiento. (Entrevista 12: Ingeniería Comercial, Jefe de estudios)

En concordancia con lo expuesto, otro de los aspectos a los que se les otorga relevancia corresponde a la planificación de la evaluación de aprendizajes. De acuerdo con la información otorgada por los informantes, estos mencionan que el proceso de evaluación debe ser un proceso planificado. Esto, a fin de que el proceso de recogida de información —asociada al desempeño y aprendizaje de los estudiantes— sea coherente y ajustado con las temáticas, estrategias y actividades formativas que se ejecutaron durante la enseñanza. Así es como lo perciben los agentes informantes en los siguientes segmentos:

Yo distinguiría entre las evaluaciones orales y las evaluaciones escritas, respecto a las evaluaciones orales positivas entre comillas, las evaluaciones que tenían cedula, porque uno sabía cómo enfocar la materia y cómo prepararte antes una mejor respuesta, cosa que muchas veces cuando no había cedula era complejo, porque con los nervios, la ansiedad y todo eso hacía que uno se nublara, pero siento que no basta con un cedula, sino que también hay que agregar una pauta de evaluación a la que uno pueda acceder y con qué contenidos mínimos de cada pregunta equivale a cierta nota [...]. (Entrevista 2: Derecho, Estudiantes)

[...] porque también me ha tocado con profesores que me enseñaban, o sea, nos enseñaban lo básico y en la prueba le agregaban cosas, entonces uno decía esto no lo vimos en clases y eso es muy frustrante [...]. (Entrevista 4: Ingeniería Comercial, Estudiantes)

D. Prácticas para evaluar la actuación del profesorado

En este grupo se integran variadas unidades de significado referidas, fundamentalmente, a las estrategias y acciones implementadas —a través del tiempo— en este contexto formativo para valorar el desempeño del profesorado. En concreto, las categorías que conforman este núcleo temático refieren a prácticas que se vienen desarrollando históricamente para evaluar el quehacer del profesorado que imparte docencia en los diferentes grados formativos impartidos por la universidad que ha sido foco de interés en este estudio. En términos

generales, estas prácticas no se encuentran declaradas en ningún documento normativo de la universidad, pero sí se han configurado como parte de la tradición del sistema de evaluación y calificación del profesorado de esta casa de estudios.

Así, con el paso de tiempo, se han ido definiendo e incorporando aspectos y procedimientos de evaluación del profesorado. Estos se encuentran reconocidos e informados en documentos de difusión, pero no en documentos normativos ni reglamentarios de la universidad. De esta forma, esta metacategoría se encuentra compuesta por cuatro categorías, todas estas referidas a las estrategias y mecanismos que frecuentemente se han aplicado en este centro universitario para valorar el trabajo del profesorado. En la siguiente tabla se exponen las categorías que forman parte de este núcleo temático.

Tabla 64. Metacategoría Prácticas para evaluar la actuación del profesorado

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
20 CUGAD	Cumplimiento de procesos de gestión académica	107	4,37%
56 SARA	Satisfacción y percepción del alumnado	57	2,33%
1 AECI	Acciones instauradas de evaluación de la docencia	24	0,98%
35 EPDE	Evaluación de la docencia de acuerdo con estándares preestablecidos	23	0,94%
Total	Unidades de significado	211	8,61%

La valoración del desempeño del profesorado tiende a integrar —con un alto nivel de presencia— el cumplimiento de procesos de gestión académica. En relación con ello, las unidades de significado asociadas a esta categoría integran declaraciones del alumnado en las que se expresa que el proceso de evaluación del quehacer del profesorado tiende a focalizarse, principalmente, en aspectos de gestión académica. Esto se traduce, por tanto, en registro de asistencia, inicio de clases en la hora programada, cumplimiento de procesos de planificación, comunicación de resultados de evaluación y gestión adecuada de la asignatura, tal como se presenta en el siguiente extracto:

Sí. Bueno, hay una relación como de... Creo que primero es... se basa como bastante en las formas, en términos del cumplimiento de la evaluación. Se basa, cierto, las preguntas y las dimensiones abordan la forma en que se entrega la calidad. Por ejemplo, los cumplimientos de horario, etcétera, etcétera. (Entrevista 3: Arquitectura, Jefe de estudios)

En la misma línea de lo anterior, los entrevistados informan que el proceso de evaluación implementado en la universidad se configura como un proceso cuyo interés primordial está puesto en el registro y sistematización de datos. Esta información que se recoge se encuentra referida, particularmente, a aspectos relacionados con la satisfacción del estudiantado respecto de la formación recibida, tal como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Ahh. Tiene que ver con el grado de satisfacción, pero no tiene que ver con el grado de efectividad, porque no sé si las personas... O sea, tratando de concederle todo lo más posible a los estudiantes, a veces, dependiendo del nivel también en que esté o del grado de avance que tengan dentro de la carrera, no sé si saben lo que es bueno para ellos. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Lo que no está medido es, porque podría pensar que corresponde a la universidad medirlo en los instrumentos de evaluación y no en la encuesta de docencia, es el logro en los estudiantes o la percepción... Porque estas a final de cuentas son encuestas de percepción, no miden cuestiones más objetivas. No se mide la percepción del alumno en cuanto al logro de los resultados, de los objetivos de aprendizaje de los cursos [...]. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

Lo expuesto recientemente se logra vincular con unidades de significado que refieren, precisamente, a la idea de que las prácticas de evaluación de la docencia en esta institución tienden a configurarse como una serie de acciones que se han instaurado en la universidad, sin existir un protocolo ni normativa vigente que regule el proceso. No obstante, y a fin de estandarizar y objetivizar el proceso de evaluación es que se han definido y descrito una serie de estándares (Marco de Cualificación de la Docencia) mediante los que se describe —en términos generales— aquello que se espera visualizar en el quehacer del profesorado al impartir formación. Así, esto se reconoce en los extractos que se integran a continuación:

Y la Universidad tiene unas políticas bastante claras al respecto y son como bien persistentes como en el tiempo con respecto a las evaluaciones. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Ya. A ver, la universidad practica desde hace mucho tiempo atrás un sistema de encuestas que se distribuye a los estudiantes al final del semestre que evalúa ciertas dimensiones que van desde las relaciones entre el estudiante, las comunicaciones, el cumplimiento de los profesores de sus obligaciones, la... el desarrollo de un ambiente que sea proclive para la enseñanza. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

Uff, a ver... La evaluación mide en, ya no me acuerdo, en 4 o 5 dimensiones... Esas las sabes tú. Digamos, estándares que yo creo que son como bien básicos. Como te

decía, el ambiente de enseñanza, el cumplimiento de las obligaciones administrativas del profesor, y en eso yo creo que el propósito es bien básico por decirlo así. Es bien básico. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

E. Mejoramiento del proceso de evaluación docente

En esta metacategoría se incluyen unidades de significado que aluden a aspectos y procesos que —a juicio de los entrevistados— se debiesen fortalecer en el sistema de evaluación de la docencia que está vigente en la universidad que ha sido contexto de estudio. En este sentido, los ámbitos referidos por los entrevistados se vinculan, particularmente, con la necesidad de diversificar las situaciones que permiten valorar el quehacer del profesorado, así como también implementar mejoras respecto del funcionamiento y procedimientos de recogida de información. Además, los agentes informantes declaran relevante la necesidad de fortalecer los procesos de análisis de los comentarios cualitativos proporcionados por el estudiantado en el cuestionario de opinión. Esto a fin de que la revisión de la retroalimentación proporcionada por el estudiantado oriente a toma de decisiones para efectos de mejorar y fortalecer el actuar del profesorado en los espacios formativos. De esta forma, estos aspectos se pueden reconocer más concretamente en las categorías que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 65. Metacategoría Mejoramiento del proceso de evaluación docente

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
24 DISEDO	Diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia	99	4,04%
3 AIEVDO	Ajustes al instrumento de evaluación de la docencia	54	2,20%
4 AFSEV	Ajustes en el funcionamiento del sistema de evaluación	16	0,65%
4. AREDO	Análisis de la retroalimentación estudiantil de la docencia	7	0,29%
Total	Unidades de significado	176	7,18%

En relación con el primer código que forma parte de este núcleo temático, es preciso señalar que las unidades de significado asociadas aluden, específicamente, a la declaración de necesidades que realizan los informantes al momento de referirse al sistema evaluativo que actualmente se implementa. En este sentido, los agentes informantes mencionan que sería

relevante incorporar situaciones evaluativas que integraran a otros sujetos evaluadores, así como también que fuesen procesos que se desarrollasen en diferentes espacios temporales del periodo semestral y se focalizaran en diversas dimensiones de la práctica formativa:

O sea, como... pero no en la suma, sino que otro instrumento que a lo mejor podría incluir a los pares, por ejemplo ¿Por qué lo digo? Porque, por ejemplo, hay muchos profesores que tal vez [...]. (Entrevista 3: Arquitectura, Jefe de estudios)

porque claro, cualquier otra cosa, por ejemplo, hacer observación de una clase sería como, no sé, gasto enorme. Enorme. Como tener una persona observando una clase, tomando como una cosa más, no sé [...]. (Entrevista 2: Arquitectura, Docente novel)

Yo creo que para que realmente pudiese contribuir, el proceso de evaluación tendría que verse realmente como un proceso como algo que implique no solamente la instancia de la encuesta, sino que también otras instancias. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Además, se integran declaraciones referidas a la necesidad de integrar ajustes en el proceso de funcionamiento del sistema de evaluación y también en el instrumento empleado para estos efectos. En este contexto, respecto de funcionamiento los informantes enfatizan, primordialmente, tener en consideración una mejora en los procesos de gestión de este proceso, a fin de lograr agilizar los procesos de entrega de retroalimentación al profesorado, de manera tal que esto efectivamente se configure como una iniciativa que propicie el mejoramiento de la enseñanza. En tanto, respecto del instrumento, se declara como necesario el ajuste del cuestionario, logrando disminuir la cantidad de preguntas, así como también perfeccionando su diseño y fortaleciendo la integración de indicadores que respondan de manera más precisa a las competencias disciplinares de la formación:

Yo creo que uno de los elementos más importantes en la sala de clases primero es la empatía. O sea, de que yo también me ponga en el lugar del otro. En la Universidad hay un endiosamiento a los profesores. Yo digo una cosa y nadie me puede decir nada. Lo primero es bastante común. Y, por lo tanto, cuando yo hablo de empatía, yo también tengo que entender que a veces a los alumnos les faltan algunos conceptos y obviamente, si es necesario, hay que explicarlo ené veces. Un factor relevante. (Entrevista 10: Ingeniería Comercial, Docente experimentado)

Yo creo que sería como actualizar más que nada esa encuesta, porque primero como es muy larga hacer como con los puntitos, al menos yo como que empiezo a ver y como que pierdo el hilo y como que tengo que volver a subir para ver que significaba cada puntito entonces, siento que hay un buscar otro método para que sea más

eficiente, además de que si uno se demora mucho haciendo la encuesta se te cierra la página entonces, hay que volver entonces [...]. (Entrevista 1: Arquitectura, Estudiantes)

Entonces, hay un poco de tecnología como puedes ver, que se podría aprovechar para optimizar el proceso de retroalimentación. Entonces, preseleccionaron los mejores para premiarlos y, por otra parte, dar la señal de alerta a los que están mal, derechamente, para que los jefes de Docencia tomen cartas en el asunto. Creo que eso sería como lo más evidente que en este momento se me ocurre. Otro agente que podría estar presente. (Entrevista 18: Oceanografía, Jefe de estudios)

Respecto de los procesos de análisis de la retroalimentación estudiantil, se valora positivamente la información que aporta el estudiantado en este ámbito. Este tipo de datos aporta positivamente en las acciones de mejoramiento y apoyo que puede recibir el profesorado para lograr mejorar su desempeño. No obstante, también se destaca la necesidad de incorporar espacios de apoyo institucional para efectos de analizar esta información, de manera que las acciones de mejora se configuren como espacio de trabajo y responsabilidad conjunta entre el profesorado y la universidad:

Podría ser, no sé, usted podría mejorar este aspecto asistiendo a uno de los cursos que ofrece la Unidad de Mejoramiento de la Docencia que se efectúan todos los años, específicamente este o cual sea, porque sé que puede ser muy complicado hacerlo específicamente para cada docente. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

pero el problema que tiene es que no hay una retroalimentación después de parte de la UMDU en este caso. Yo diría que la UMDU debería, de alguna manera, detectar algunos casos en que el propio profesor tenga algún déficit. Lo declare el propio. Ahora, que yo sepa, no ha habido una retroalimentación en ese sentido. (Entrevista 18: Oceanografía, Jefe de estudios)

F. Enfoques de la evaluación

Al interior de este núcleo temático se recogen unidades de significado asociadas a diversos componentes involucrados con el proceso de evaluación de los aprendizajes dentro de la formación de grado. En este marco, entonces, se alude a aspectos tales como la retroalimentación, las prácticas evaluativas para valorar el desempeño del estudiantado, la evaluación de competencias transversales y la integración de diferentes agentes evaluadores frente al desarrollo de actividades formativas. Todo esto situado desde perspectivas

orientadas al reconocimiento de aspectos positivos de los procedimientos que actualmente se ejecutan para valorar el logro de los aprendizajes, así como también intentando identificar dimensiones que se requieren fortalecer en este ámbito. Esto con la finalidad de que las situaciones evaluativas se configuren como oportunidades efectivas de aprendizaje, más allá de la calificación y certificación de logros. Así, dentro de esta agrupación se encuentran las categorías que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 66. Metacategoría Enfoques de la evaluación

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
24 DISEDO	Espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación	67	2,73%
45 MERE	Mejoramiento de los procesos de retroalimentación	39	1,59%
52 PHREA	Prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes	16	0,65%
33 EVCD	Evaluación de competencias disciplinares	15	0,61%
57 TEAP	Tipologías de evaluación de aprendizajes	15	0,61%
34 EVCT	Evaluación de competencias transversales	7	0,29%
42 IEAE	Integración de espacios de autoevaluación del estudiantado	2	0,08%
Total	Unidades de significado	161	6,57%

Referido a los componentes que integran este núcleo temático, la primera categoría expuesta alude a unidades de significado referidas, específicamente, a la percepción manifestada por los entrevistados acerca de la relevancia de las acciones de retroalimentación en los espacios de enseñanza y, particularmente, en la construcción de aprendizajes disciplinares. En relación con ello, la segunda categoría de este grupo se vincula con declaraciones asociadas a la necesidad de mejorar los procesos de retroalimentación, precisando que las estrategias implementadas con estos fines deben configurarse como un espacio de acompañamiento a los estudiantes, entregando orientaciones detalladas e idealmente personalizadas, a fin de ir propiciando el fortalecimiento y logro efectivo de los aprendizajes:

Entonces, en ese tipo de asignaturas, insisto, no es que el profesor no haga nada, pero el protagonista es el alumno. Entonces el profesor no es el protagonista. El profesor guía, el profesor hace esta suerte de engranaje o le echa aceite al engranaje, por decirlo de alguna otra forma. Y cuánto aceite le ponga es una parte, pero también los alumnos tienen que participar de este engranaje, porque si no participan, la cosa no se mueve,

digamos. Y eso creo que es lo que falta de poder incorporar a este tipo de asignaturas. (Entrevista 7: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente experimentado)

pero también y ahí creo que hay un problema en los procesos educativos que yo conozco, tiene que haber una instancia de retroalimentación y eso significa no solamente ver una encuesta donde aparece un puntaje, si no que algo más. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

En relación con lo anterior, también se integran —desde el discurso de los informantes— unidades de significado referidas a las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes. Respecto de ello, estas son comprendidas como aquellas situaciones de evaluación implementadas —recurrentemente— para valorar el logro de las metas formativas en el marco de una asignatura. En este contexto, se afirma que existe una tendencia a aplicar procedimientos tradicionales de evaluación como son las pruebas escritas u orales, las que a juicio de los informantes no son necesariamente las más adecuadas para conocer si el estudiantado está alcanzando las competencias y resultados esperados de la asignatura:

En el caso nuestro, siempre a exposición, a maquetas, a proyectos. Y se puede medir respecto a la pertinencia. Hay destinatarios que también los valoran y creo que en otras disciplinas también se puede hacer algo homólogo. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Y es súper fácil rellenar puntaje de una prueba con preguntas “defíneme tal cosa” que, en realidad, no sirven pa’na. Y tú me hablaste de la evaluación. (Entrevista 11: Ingeniería Comercial, Docente novel)

En vínculo con lo anterior, también se plantea la necesidad de reforzar los procesos de evaluación desde un enfoque competencial. En este sentido, los informantes señalan la necesidad de fortalecer las estrategias que se llevan a cabo para valorar el aprendizaje disciplinar. De este modo, declaran que es relevante que las actividades evaluativas se logren conectar con el futuro contexto de desempeño profesional de los estudiantes, buscando superar situaciones de evaluación que, habitualmente, se vinculan con la generación de informes o procesos de análisis de fenómenos que no necesariamente provienen del contexto real. Así también, y para dar cumplimiento a esto, es relevante fortalecer la evaluación de competencias transversales en la formación. Por lo mismo, los informantes declaran que se hace necesario integrar, explícitamente, esta dimensión en los distintos procedimientos evaluativos implementados:

Mira, en el... Pucha, voy a ser súper pragmático con lo que te voy a decir. Los resultados de aprendizaje, que sería el producto del proceso como educativo, se manifiestan en los hechos. Por lo tanto, por ejemplo, en el caso de Arquitectura y Diseño, tiene que ver con los productos que realizan los estudiantes. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Acá me refiero a esta cosa bien concreta. A que, por ejemplo, el hacer o el propósito del hacer requiere una actitud, por ejemplo, que va más allá de marcar un horario, por ejemplo, ¿cierto? (Entrevista 3: Arquitectura, Jefe de estudios)

Con todo, para concretar lo expuesto, es relevante, integrar estrategias evaluativas variadas, vale decir, considerando diferentes tipologías referidas, primordialmente, a variedad e intencionalidades. A esto se suma también, la relevancia que le otorgan los informantes a incorporación de diferentes agentes evaluativos para valorar el logro de los aprendizajes. Esto se traduce, por tanto, en percibir positivamente los espacios de evaluación de los aprendizajes donde el estudiantado participa de forma más activa y no solo actúa como receptor de la estrategia implementada por el profesorado:

Creo también que, así como a los profesores se les exige una autoevaluación, yo diría que los estudiantes tendrían que tener en esa encuesta también algún grado de autoevaluación respecto de su propia performance en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería bueno que se le preguntara, ¿ya?, que cómo anda su responsabilidad, principalmente cuánto asisten a clases, ¿ya?, cuánto participan en clase y también que tan respetuosos son con los plazos. Cosas de ese tipo. (Entrevista 18: Oceanografía, Jefe de estudios)

Bueno, como lo mismo que decía la Vale rescato esa instancia evaluativa donde tuvimos que presentar oralmente nuestro proceso de ese semestre en el colegio, y también en varias asignaturas dentro de estos años que llevamos estudiando, hacemos bitácoras o portafolios, que se entregan a final de semestre y se supone, a veces no siempre, pero se supone que es un proceso que se hace muy gradual [...]. (Entrevista 7: Psicología, Estudiantes)

G. Evaluación docente diferenciada por disciplina

En esta metacategoría se agrupan unidades de significado en las que se precisa la necesidad de implementar mecanismos diferenciados para valorar el quehacer del profesorado. Esto, a fin de lograr incluir —en los instrumentos de evaluación del profesorado— especificaciones propias de la naturaleza del campo de conocimiento. De manera que la información recogida

a través de estos procedimientos pueda configurarse como un insumo más preciso para el profesorado a la hora de tomar decisiones orientadas a la mejora y fortalecimiento de su actuación docente. De este modo, las categorías que se exponen en la tabla que se presenta a continuación buscan concretar la configuración de este núcleo temático.

Tabla 67. Metacategoría Evaluación docente diferenciada por disciplina

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
41 IDEDO	Instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia	113	4,61%
32 EVCODO	Evaluación contextualizada de la docencia	33	1,35%
9 AEVDOC	Aspectos de evaluación docente comunes a todos los grados	1	0,04%
Total	Unidades de significado	147	6,00%

En conexión con lo expuesto, los informantes señalan que —dada la relevancia que tiene el proceso de evaluación de la docencia al interior de la universidad— sería relevante contar con mecanismos diferenciados para la recogida de información. Esto a fin de poder utilizar esos datos para definir e implementar acciones que posibiliten el fortalecimiento del quehacer del profesorado de forma precisa y en función de las particularidades del grado universitario:

Entonces, por ejemplo, que ese ítem sea valorado de la misma manera en cualquier carrera a lo largo de cualquier año, no escucha la realidad de los objetivos que tiene esa asignatura, donde casi es un poquito necesario dejar de lado, por lo menos en el taller, las Tic's para poder enfrentarse a la ciudad con un cuaderno y un lápiz Bic, no más que eso, y poder sacar algo para decir de esa realidad humana con la cual te estás enfrentando. (Entrevista 2: Arquitectura, Docente novel)

Pero eso no significa que, porque en el promedio estemos iguales o mejores a la universidad, no sé, no significa que no podamos ser igualmente exigentes. Yo creo que ahí como en esa como visión de diferenciación, yo veo un problema. Yo creo que tenemos que tratar de o yo tendería a entender que por supuesto que la carrera de Derecho tiene particularidades que están vinculadas. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Así, y a propósito de lo anterior, es que se menciona que se debería trabajar en un proceso de evaluación de la docencia que lograra ser más contextualizado. Esto se traduce en reconocer las particularidades asociadas a la enseñanza de la disciplina y aquello integrarlo en los instrumentos que se empleen para valorar el quehacer del profesorado. Así también, se declara como relevante el considerar las condiciones ambientales y estructurales del espacio

físico en el que se implementa la formación, pues los rasgos genéricos del cuestionario de opinión estudiantil no permiten obtener información precisa respecto de este aspecto. Así, por ejemplo, este mecanismo para evaluar la práctica docente no permite obtener datos diferenciados entre una clase tradicional en aula, una de laboratorio, de taller o de trabajo de acercamiento al contexto de desempeño profesional:

Tengo bastantes asignaturas que son, en términos modernos, aprendizaje basado en problemas, digamos. A los alumnos le cuesta mucho comprender ver ahí que la responsabilidad de ellos. Se las pasan... Casi se las pasan de frentón a ellos. Entonces ahí el cuestionario se adapta re poco, porque el alumno [...]. (Entrevista 7: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente experimentado)

Ese perfil es difícil que esté actualizado y es importante en esta área. Es importante tener vinculación con organizaciones de afuera y ver cómo funcionan para realmente en realidad hacer docencia relevante al día de hoy. Y eso es algo que quizás debería considerarse, pero te mete en una serie de otros problemas. Y ahí empiezan a chocar y me voy a quejar de lo que me quejo siempre que es docencia e investigación. (Entrevista 11: Ingeniería Comercial, Docente novel)

Pese a que los informantes declaran que es necesario incorporar aspectos diferenciadores por disciplina, también afirman que el formar parte de una misma institución universitaria implica considerar —dentro del instrumento de evaluación de la docencia— una serie de aspectos o atributos que debiesen ser comunes a todas las formaciones de grado. Por lo mismo, se afirma que es relevante lograr integrar una serie de dimensiones transversales, pero, a su vez, precisar las diferencias disciplinares o asociadas a la implementación de la enseñanza:

Yo creo más que con el desarrollo de habilidades, que a mí me parece que yo podría sacar algo como en común en todas las carreras, yo creo que las diferencias están más vinculadas con el tipo de conocimiento que está presente en la Escuela de Derecho. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

H. Desarrollo profesional docente

En esta metacategoría se agrupan los aspectos referidos, particularmente, a los procesos que posibilitan el mejoramiento de la formación realizada por parte del profesorado. En este núcleo se integran aspectos referidos a la formación continua —en el ámbito disciplinar— por parte del equipo docente, así como también el compromiso con la tarea formativa, los

espacios de trabajo colaborativo entre el profesorado y el apoyo por parte del estudiantado ayudante. Todos estos aspectos se configuran como dimensiones relevantes en este núcleo, pues se posicionan como un aporte al desarrollo profesional del profesorado lo que, a su vez, se traduce en la mejora de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el contexto del aula. La concreción de estos aspectos se visualiza en la siguiente tabla, en la que se exponen las categorías que integran este grupo.

Tabla 68. Metacategoría Desarrollo profesional docente

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
37 FOPDI	Formación permanente en el campo del saber disciplinar	76	3,10%
17 CODPRO	Compromiso docente y profesionalidad	33	1,35%
59 TCD	Trabajo coordinado entre docentes	13	0,53%
44 LAFO	Labor del estudiantado ayudante en el proceso formativo	8	0,33%
36 EVTA	Evaluación del trabajo del estudiantado ayudante	2	0,08%
Total	Unidades de significado	132	5,39%

Dentro de las categorías referidas al desarrollo profesional docente, los informantes destacan que un elemento primordial en este ámbito es la formación permanente del profesorado en el campo disciplinar. En concreto, esto se traduce en reconocer como un actuar responsable —por parte del profesorado— el estar actualizado en los avances propios de la disciplina que enseña. Esto, por tanto, implica participar de espacios de formación e investigación en su ámbito de estudio a fin de ir fortaleciendo —de manera permanente— su propio conocimiento:

De manera tal que él tenga una buena formación de lo que es, digamos, la disciplina, de lo que ha sido la disciplina, de las... Que esté permanentemente actualizado en las reformas que se estén introduciendo, en el caso del Derecho, en la legislación que se esté dictando, en la jurisprudencia que se está pronunciando. De manera tal que pueda estar transmitiendo permanente a sus estudiantes, no repitiendo de manera exacta lo que viene repitiendo desde hace 25 años, sino que esté incorporando, pues, sobre esa base... Esté incorporando todas las novedades que se van introduciendo. Que en el ámbito del Derecho son bastantes frecuentes y con mucha rapidez. Ese sería el segundo elemento que hay que valorar. (Entrevista 4: Derecho, Docente experimentado)

Junto con lo anterior, también se destacan aspectos transversales asociados al quehacer del profesorado. Entre estos se reconoce y valora, dentro del desarrollo profesional docente, el compromiso que asume el profesorado con la tarea formativa y la necesidad de integrar equipos de trabajo con pares. En relación con esto, en el marco del proceso de formación del profesorado, se logra evidenciar que esto se logra en la medida que exista disposición y compromiso —por parte del equipo docente— con la enseñanza impartida. Esto también ocurre con la participación en instancias de trabajo coordinado entre profesores, pues estas posibilitan la discusión especializada y el establecimiento de acuerdos entre el profesorado, propiciando el desarrollo profesional desde los espacios de interacción dialógica entre pares:

Entonces obviamente ahí para mí es súper clave eso, digamos, que dependiendo del compromiso, tú vas a tener mejores prácticas docentes y mejores o peores evaluaciones docentes. (Entrevista 16: Oceanografía, Docente experimentado)

Al final uno no rescata nada, rescata muy poquito, yo creo que esa es la cualidad más relevante, que el profe quiera dar el ramo y que quiera estar ahí y que se dé el tiempo para hacer el ramo y hacerlo bien y responder dudas y estar [...]. (Entrevista 1: Arquitectura, Estudiantes)

Quizás porque en general han sido cursos con otra persona y se da esta instancia de intercambio, pero también creo que, y lo he visto en el Departamento de Derecho Penal, que las evaluaciones se hacen colaborativamente abarcando como a todos los paralelos de un mismo curso. Y creo que ese trabajo colaborativo es algo que debiese llevar a cabo como este modelo de docente. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Asimismo, dentro de este núcleo también cobra relevancia el rol del estudiantado ayudante. Respecto de ello, el establecimiento de tareas, roles y funciones para este grupo se configura como un espacio de desarrollo, pues a partir de estas definiciones se va trabajando en un proceso de formación permanente que posibilite alcanzar las metas y exigencias asociadas a la función que se cumple. Cada una de estas tareas y funciones deben —a juicio de los informantes— ser definidas y descritas con claridad en los procedimientos a través de los que se evalúa al estudiantado ayudante. Esto a fin de que, con los datos emergentes de estos procesos, se les pueda entregar retroalimentación y, así, implementar acciones orientadas al fortalecimiento de su desempeño:

El ayudante creo que, por lo menos pienso que está para apoyar al profesor a lo mejor en desarrollar algunos ejercicios, en preparar algunos ejercicios, en colaborar con algunas correcciones [...]. (Entrevista 9: Ingeniería Civil Bioquímica, Jefe de estudios)

No hay una evaluación que hagan los alumnos a través de un sistema integrado de parte de la universidad. Entonces, creo que eso es importante ¿Y por qué lo digo? Porque nosotros cada vez estamos viendo que ese ayudante tiene que ser mucho más profesional. Ya como (24:36 no se entiende) de ayudante de pregrado y todo, yo en lo personal cada vez veo que si no es una persona que es profesional, en realidad me ayuda poco. (Entrevista 9: Ingeniería Civil Bioquímica, Jefe de estudios)

I. Formación y aprendizaje colaborativo

Esta agrupación de categorías engloba aspectos referidos a las estrategias de participación del estudiantado en el proceso formativo. Esto se traduce, por tanto, en acciones lideradas o mediadas por el profesorado, cuyo propósito es propiciar la participación e interacción del estudiantado en los espacios de enseñanza a fin de que —a través del intercambio comunicativo entre los participantes— se logre co-construir el aprendizaje de la disciplina. La concreción de esto se reconoce mediante unidades de significado que se vinculan con los espacios de interacción dialógica entre docentes y estudiantes, la generación de espacios de trabajo autónomo y participación activa del alumnado, y a través de la incorporación de acciones de trabajo colaborativo entre los discentes. Estas unidades se agrupan en las categorías que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 69. Metacategoría Formación y aprendizaje colaborativo

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
28 EDRE	Espacios de diálogo entre docentes y estudiantes	62	2,53%
58 TAPAE	Trabajo autónomo y participación activa del estudiantado	53	2,16%
31 ETCE	Estrategias de trabajo colaborativo entre los estudiantes	17	0,69%
Total	Unidades de significado	132	5,39%

Dentro de este núcleo temático se reconoce que —en los contextos de formación universitaria— los espacios de diálogo entre docentes y estudiantes tienen un alto nivel de relevancia. Por cuanto, estas interacciones posibilitan reconocer —por parte del profesorado— aquellas temáticas o procedimientos que no están siendo comprendidos y, a partir de ello, integrar estrategias de reformulación o aclaración a fin de propiciar la comprensión por parte de estudiantado:

[...] a mí me parece que también un buen docente tendría que tender al diálogo con los estudiantes. A mí me parece que eso es súper importante. Yo creo que las mejores instancias que yo tuve como estudiante de aprendizaje en la universidad fueron esas. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Yo creo que, como servicio, ¿verdad?, una interacción donde yo le estoy dando al alumno y él me está dando a mí. Y tenemos que generar, ¿verdad?, estas relaciones, es tremendamente importante la generación de confianza, la generación de respeto, la generación de empatía y obviamente también entender que están en un proceso formativo y [...]. (Entrevista 10: Ingeniería Comercial, Docente experimentado)

Bueno, yo también creo que es importante como alumno entender cuál es el papel y entender que uno tiene que hacer un esfuerzo de llegar con la materia leída, con la materia digerida y, también, tengo la responsabilidad de preguntar todo lo que yo no sé para que el profesor me lo explique. Entonces por eso es un juego. (Entrevista 10: Ingeniería Comercial, Docente experimentado)

A lo anterior, se suma también —de acuerdo con lo señalado por los informantes— la integración de espacios de trabajo autónomo y participación activa del estudiantado. Pues mediante ello, es posible identificar el nivel de avance y el grado de logro de los aprendizajes de manera individual, a lo que se suma también la posibilidad de brindar apoyo individualizada e instar un mayor nivel de participación en el proceso de enseñanza, sobre todo de aquellos estudiantes que tienden a intervenir menos en la interacción con el profesorado:

Y por otra, una buena práctica docente es aquella que tiene que enseñarle al alumno a generar una capacidad y una autonomía para generar él mismo su propio conocimiento que yo creo que eso es lo más crítico en los tiempos que corremos. Y eso es difícil, porque el alumno tiende, como el alumno es un buscador inteligente de seguridades, el alumno no tiende a valorar esto que yo te acabo de decir. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

Yo creo que en la virtualidad tiene que haber más una participación más activa todavía del estudiante de lo que hay en una sala de clases. Porque si lo vemos también desde el área de la Ingeniería y del tipo de clases que yo comentaba que hacíamos, que son muchas de resolución de ejercicios [...]. (Entrevista 8: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente novel)

Además, es relevante señalar que en el contexto universitario se percibe que las estrategias de trabajo colaborativo entre los estudiantes aportan positivamente en el logro de los aprendizajes de la disciplina. Esto, dado que mediante estos espacios los discentes pueden

establecer intercambios comunicativos que posibilitan la ejecución de procedimiento de aclaración y reformulación de conceptos y procedimientos, logrando —todo ello— aportar en la concreción de las metas formativas:

Entonces yo siento que claro, los casos prácticos y también se da mucho como el trabajo en grupo, quizás no de, no sé 5 personas, pero a veces como cuando es personalizado, de 3 o de 2 uno igual va discutiendo sus conocimientos, yo creo que así o no acá, entonces como que también se va complementando lo que uno a veces cree no es tan así [...]. (Entrevista 3: Ingeniería Civil Bioquímica, Estudiantes)

[...] el otro te ayuda con conocimientos que tienen y así se da viceversa y la diferencia de opiniones también, entonces siento que es como un trabajo super completo, porque después también uno lo presenta, entonces también tiene que tener otros, ya no es solo la escritura o pensarlo o la lógica, más que nada después es cómo expresarse y cómo expresar tu idea, defenderla frente a personas que uno, no saben o que conocen mucho también, entonces siento que es bien completo. (Entrevista 3: Ingeniería Civil Bioquímica, Estudiantes)

J. Enfoques de la formación

Al interior de esta metacategoría se posicionan unidades de significado vinculadas, específicamente, con la variedad de procedimientos y estrategias implementadas por el profesorado a la hora de ejecutar su tarea docente en el espacio del aula. Estas estrategias buscan facilitar el proceso de construcción y logro de los aprendizajes por parte del estudiantado. En este marco, la selección e implementación de los enfoques estará determinada por las particularidades del profesorado responsable de impartir la docencia, caracterizándose —de forma frecuente— por corresponder a planteamientos que tienden a orientarse más a la transmisión conceptual de los aprendizajes. A partir de esto, entonces, este núcleo temático queda configurado por las tres categorías que se exponen en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 70. Metacategoría Enfoques de la formación

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
21 DCTD	Desarrollo de competencias transversales y específicas	82	3,35%
51 PRANC	Prácticas de transmisión nocionista del conocimiento	30	1,22%

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
18 CORAF	Comunicación de la relevancia de la asignatura para la formación	16	0,65%
Total	Unidades de significado	128	5,22%

A partir de las unidades de significado que conforman este grupo, se reconoce que la selección y definición de un enfoque de formación estará determinada por las competencias que se esperan alcanzar en una asignatura. En concreto, se considera que el optar por un enfoque en específico dependerá, particularmente, de cómo este permita propiciar el logro de las competencias disciplinares y transversales que se buscan alcanzar a través de la asignatura:

Tengo sus buenos años, pero todavía me quedan años antes de jubilar, digamos. Por lo tanto, el nuevo plan de estudios de Ingeniería Civil Bioquímica, que es el de 5 años y medio, que estamos ahora... y que debería partir el próximo año, incorporó, derechamente, una asignatura donde les vamos a enseñar a los alumnos la responsabilidad que tienen en sus estudios. (Entrevista 7: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente experimentado)

Nosotros tenemos que entregarles los elementos metodológicos que nos permitan a nosotros que ellos en un momento determinado, usando los elementos conceptuales, puedan desarrollar esta acción. Por lo tanto, estos tres elementos son importantes. Ahora, respecto de la situación metodológica, con las tipologías de cursos y también con los elementos de control de calidad, obviamente que hay metodologías... hay clases, hay asignaturas taller [...]. (Entrevista 10: Ingeniería Comercial, Docente experimentado)

Pese a lo señalado, en el contexto universitario existe la tendencia a implementar prácticas de transmisión nocionista del conocimiento. Esto se traduce —habitualmente— en ejecutar procedimientos que tienen como foco fundamental el comunicar el conocimiento conceptual referido al tema o materia de enseñanza, ubicando en un segundo plano los aspectos de carácter más procedimental:

Yo creo que sí, en realidad pienso en una experiencia en específico, pienso en el ramo de neuropsicología que tenemos en primero y segundo año, y es un sentimiento bastante generalizado que es un ramo bastante odiado, por los estudiantes de la carrera, no solamente por la complejidad del contenido, sino también porque en conversaciones de pasillo se comparte que las clases son bastante fomes, por así decirlo, y suelen ser en horarios bastante agotadores como viernes en la tarde o que

la profe suele exponer mucho y suele estar muy callada la clase y no se comparte o no se participa en cuanto a dudas [...]. (Entrevista 7: Psicología, Estudiantes)

Junto con lo señalado, también se le otorga importancia a la integración de momentos —dentro de la práctica docente— mediante los que se comunique la relevancia de la asignatura para —en el futuro—ejercer de forma adecuada el grado formativo. Esto se vincula, específicamente, con los requerimientos y orientaciones establecidas por la universidad a la hora de llevar a cabo la práctica docente:

Entonces, una buena práctica docente es la que creo yo que es capaz 1) de convencer al alumno de que y de transmitirle al alumno que ese curso sirve para algo. Que el alumno sepa para que sirve. Más que sospeche o intuya algo de que el curso le va a servir para algo. Eso por una parte. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

K. Competencias transversales en docencia

Al interior de esta metacategoría se reconocen unidades de significado que se vinculan con aspectos asociados a las habilidades y destrezas que debe poseer el profesorado que imparte docencia en el contexto de formación universitaria. De esta forma, los ámbitos o dimensiones vinculadas al desempeño docente corresponden a habilidades interpersonales, habilidades transversales para la enseñanza, competencias comunicativas y habilidades de investigación. Todos estos aspectos se agrupan en categorías, las que se listan a en la tabla que se expone a continuación.

Tabla 71. Metacategoría Competencias transversales en docencia

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
13 CIDE	Competencias interpersonales docente-estudiantes	33	1,35%
15 CTE	Competencias transversales para la enseñanza	22	0,90%
11 CCD	Competencias comunicativas docentes	19	0,78%
14 CIDO	Competencias investigativas del docente	18	0,73%
Total	Unidades de significado	92	3,75%

Desde las percepciones manifestadas por los entrevistados, se declara que el profesorado que se dedica a la docencia universitaria debe cumplir con una serie de atributos o debe demostrar ciertas habilidades. En este sentido, una de las categorías que presenta mayor nivel de

frecuencia —dentro de este núcleo temático— corresponde, precisamente, a las competencias interpersonales docente-estudiante. Respecto de ello, existe tendencia a valorar, desde una mirada positiva, los procesos de interacción que el profesorado logra desarrollar con los estudiantes, precisando que el tratamiento —e incluso la cordialidad— se configuran como aspectos relevantes al momento de valorar el desempeño docente:

Otra cosa que es bien importante y que, de alguna manera, seguramente vamos a llegar al tema de la pandemia, es que, en el caso de la pandemia, nosotros al perder el contacto físico, estamos perdiendo también la posibilidad de que los alumnos se acerquen, ¿ah? Porque nosotros somos entes sociales y necesitamos estar vinculados. (Entrevista 10: Ingeniería Comercial, Docente experimentado)

Por otro lado, la relación que se tiene con el alumnado, claro quizás, por lo menos en la carrera de Derecho, es bien jerarquizado las relaciones, pero no obstante, eso no implica de que debe haber un trato despectivo o no se pueda tener un trato cercano, creo que por lo menos en nuestra carrera pasa mucho de que hay un trato un poco hostil y lejano de los profesores para mantener esa jerarquía y muchas veces eso no es muy provechoso, porque uno como estudiante empieza a tener miedo de consultar o de acercarse a ellos entonces [...]. (Entrevista 2: Derecho, Estudiantes)

A lo anterior, se suman otras competencias como lo son aquellas denominadas como transversales de la enseñanza. En concreto, estas refieren —particularmente— a todas aquellas destrezas, propias del profesorado, orientadas a la planificación, diseño de situaciones formativas y de evaluación en el contexto de un programa de formación de grado que busca posibilitar el logro de competencias que permitirán —al estudiantado— insertarse dentro de un campo disciplinar. Lo señalado anteriormente queda reflejado en las palabras de los estudiantes entrevistados:

[...] considero que igual de parte del profesor tener una buena habilidad didáctica, o sea para enseñar, a mí a lo menos me ayudó bastante para resolver dudas. De repente la duda puede ser muy puntual, pero el profe cuando te engloba un poco más la duda en el tema a tratar me ha servido hartito para entender el ramo y el tema en general. (Entrevista 3: Ingeniería Civil Bioquímica, Estudiantes)

entonces retomando lo que decía el Elías, la paciencia y la disponibilidad, hay muchos profesores que dicen vayan a la oficina, estoy disponible las 24 horas, si no estoy disponible manden correo, hay profesores que han contestado WhatsApp a las 10 de la noche sobre alguna pregunta que han tenido los alumnos. (Entrevista 4: Ingeniería Comercial, Estudiantes)

Yo quería comentar, de que creo que fue en primer o segundo año, yo me colé prácticamente a todas las clases del optativo de “Acuicultura”, no me inscribí en el ramo porque, no sé, fue de floja, pero estuve todas las clases, era super entretenido, porque la profe Gabrielle aparte de muy simpática, trata también de explicar lo mejor posible, si uno no entiende te lo vuelve a explicar de otra forma, te lo vuelve a decir de otra forma, ella tenía como muchas actividades prácticas. (Entrevista 6: Oceanografía, Estudiantes)

Junto con lo expuesto, también se integran categorías que incluyen unidades de significado referidas a la necesidad de contar con competencias comunicativas adecuadas para el ejercicio de la docencia. En concreto, los entrevistados afirman que las habilidades comunicativas del profesorado cobran un gran nivel de importancia. En este sentido, precisan que el volumen, el ritmo y la claridad en la construcción del mensaje son elementos fundamentales para poder acceder al conocimiento especializado:

Hablando sobre dinámicas o técnicas como para que estos ramos que no son taller sean como mucho más como no sé si decir entretenido o más como complementario. Justamente con este profesor de estructura que decía Vicente que hablaba lentísimo, me acuerdo que yo le ponía velocidad más tres para escucharlo una velocidad normal [...]. (Entrevista 1: Arquitectura, Estudiantes)

[...] y también creo que no solamente el tono de voz, sino que encuentro que esto es muy importante, quizás para mí lo es, pero encuentro que es muy importante que el profesor sepa explicar los ejemplos que son más complejos o más complicados con palabras más coloquiales y no tener por ello miedo de que se desvirtúe la pureza conceptual del derecho, necesitamos entenderlo primero de una manera pedestre, entonces esta estabilidad o esta capacidad de formular y reformular una y otra vez a fin de que terminen de entender todos los que lo podrían llegar a entender de distintas maneras [...]. (Entrevista 2: Derecho, Estudiantes)

Yo quiero agregar de que a veces a los profes se les olvida de que somos alumnos, y es chistoso, porque es como “acaso ustedes no lo vieron, ustedes ya deberían saberlo” y son cosas que en verdad aun no vemos, que en el año en que estamos todavía no corresponden y nos tratan con palabras o con tecnicismos de profesionales y que no conocemos. (Entrevista 6: Oceanografía, Estudiantes)

Así también, otra de las dimensiones que cobra relevancia dentro de las competencias asociadas al quehacer docente se relaciona con las habilidades de investigación del profesorado. De acuerdo con lo comunicado por los agentes informantes, se posiciona como fundamental el contar con conocimientos y habilidades para impulsar, implementar y gestionar iniciativas investigativas, tanto en el ámbito disciplinar como en el de docencia. En

este sentido, se menciona que la generación y participación en espacios de investigación se configurarán como un aporte para la práctica docente:

Pero sí hay elementos objetivos que pueden inducir, que pueden arrojar luces sobre este segundo aspecto que me parecen absolutamente indispensables en un profesor universitario. Y esto es, por ejemplo, las publicaciones que hace, la calidad de esas publicaciones, es decir, la publicación que sean revistas indexadas, ¿no? Es decir, que quedan sometidas al juicio de sus pares. (Entrevista 4: Derecho, Docente experimentado)

A pesar de que tiene y eso yo lo conversé con varios otros colegas que tiene esa cosa de estar tan separada la investigación de la docencia que muchas veces se da un poquito menos de valor a la docencia que a la investigación. Principalmente, por ejemplo, en las evaluaciones, no sé, de evaluaciones de profesor asociados. Si tú tienes buena investigación, súper bien. Pero si tú tienes mala investigación y buena docencia es algo que puede ser que no esté tan bien así. (Entrevista 17: Oceanografía, Docente novel)

L. Aprendizaje desde la práctica

Al interior de este núcleo temático se agrupan unidades de significado referidas al proceso de adquisición de aprendizajes de tipo procedimental. En concreto, las categorías que agrupan estas unidades corresponden, por un lado, al aprendizaje de procedimientos mediante imitación y, por otro, a través de transferencia y adaptación. En relación con esto, es preciso mencionar que esta metacategoría refiere, en específico, a la implementación de estrategias de enseñanza que buscan proporcionar herramientas para que el estudiantado logre adquirir habilidad de carácter procedimental. En este sentido, los mecanismos implementados son variados y dependerán, particularmente, de las decisiones del profesorado responsable de la dictación de la asignatura, pero también del tipo de aprendizaje procedimental que se espera que el estudiantado logre alcanzar. En este marco, las categorías que componen este núcleo se presentan en la tabla que se visualiza a continuación.

Tabla 72. Metacategoría Aprendizaje desde la práctica

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
8 API	Aprendizaje de procedimientos mediante imitación	49	2,00%
7 APROT	Aprendizaje de procedimientos desde la transferencia y adaptación	26	1,06%
Total	Unidades de significado	75	3,06%

A partir de las unidades de significado que conforman la categoría referida al aprendizaje de procedimientos mediante imitación, es relevante mencionar que este procedimiento busca que el estudiantado logre adquirir habilidades de tipo procedimental. Para ello se implementan espacios a través de los que se modela el procedimiento —secuencialmente— a fin de que, con posterioridad, el estudiantado imite la actuación expuesta por el profesor. El aprendizaje de procedimientos bajo esta modalidad se lleva a cabo, primordialmente, en momentos iniciales de la formación o en las primeras aproximaciones del estudiantado con el aprendizaje de procedimientos:

Alguien que quiera aprender a ejecutar un instrumento de música. Alguien que quiera aprender a operar una máquina o un equipamiento específico o que tiene que entrar en una relación mucho más directa y mucho más sensorial con la materia, digamos, y que normalmente lo hace con un profesor que le demuestra esto presencialmente. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Ahora, las experiencias prácticas, porque por ejemplo a mí me toca con laboratorio, ¿ya? Para mí no es lo mismo, ¿no cierto?, visitar un laboratorio desde afuera que sentir los aromas, los olores, el que yo esté haciendo las cosas. Esa experiencia de hacerlo yo y mirar que otro lo haga, es como cuando estamos mirando cómo hacen una receta de cocina y nos muestran por video cómo lo hacen. Sí, fantástico. Pero hazlo tú. Es como el acróbata que tú dices “oye, en el circo que se ve bonito cómo lo hace” Pero hazlo. Hazlo tú. Creo que esa diferencia es la que marca... Ahí está la clave, digamos. Que de repente ellos también se sienten “y seré capaz de hacerlo” No, digamos. (Entrevista 9: Ingeniería Civil Bioquímica, Jefe de estudios)

En tanto, además de los procedimientos de imitación para el aprendizaje de procedimientos también se declara la utilización de procesos de transferencia y adaptación. En este contexto, una vez que el estudiantado ya ha logrado demostrar la adquisición de estas habilidades procedimentales, paulatinamente se van incorporando actividades que requieren niveles más altos de complejidad. En concreto, se espera que el estudiantado analice la actividad de

aprendizaje que se propone y a partir de ello tome decisiones, seleccionando, adaptando o transfiriendo —a los requerimientos y exigencias de la actividad formativa— los procedimientos que ya domina:

Entonces, en el caso del Diseño, uno de los desafíos ha sido como hacer transferibles las experiencias. Por ejemplo, diseño de juegos. Juegos de mesa, que antes se hacían de madera en los talleres, con cortadora láser con distintas herramientas. (Entrevista 1: Arquitectura, Docente experimentado)

Aun así, por ejemplo, un año o un semestre el estudiante va a estudiar el Medioevo, la Catedral de, te invento, la Catedral de Santiago de Compostela, por ejemplo, ¿cierto?, y otro año va a estudiar la Catedral de... la Catedral del Mar o la Santa María del Mar de Barcelona. Tú que estás en Barcelona, ¿no cierto? Una de las iglesias más bellas, creo yo, del mundo. Entonces, se van a encontrar con distintos periodos, los va a contextualizar en distintas cosas, en los casos van a ser distintos... Aquí los casos van a ser distintos, pero el desafío de alguna manera se mantiene también. (Entrevista 3: Arquitectura, Jefe de estudios)

M. Adecuación de la evaluación docente en función de los agentes implicados

En esta metacategoría se agrupan todos aquellos aspectos asociados a valorar la pertinencia de los agentes que participan directamente en el sistema de evaluación del profesorado en este contexto de estudio. En concreto, las categorías que forman parte de este núcleo temático se refieren al grado de pertinencia de los agentes participantes y a la posibilidad de generar ajustes —en relación con ello— a fin de incorporar sujetos evaluadores distintos, así como también nuevos espacios que posibiliten. Así, esta metacategoría se encuentra compuesta por las categorías que se visualizan en la tabla que se integra a continuación.

Tabla 73. Metacategoría Adecuación de la evaluación docente en función de los agentes implicados

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
22 DIPDO	Diálogos participativos para valorar la docencia	33	1,35%
47 PASED	Participantes en el sistema de evaluación de la docencia	33	1,35%
10 AEVDO	Autoevaluación de la docencia	4	0,16%
Total	Unidades de significado	70	2,86%

En concreto, en esta metacategoría se reconocen unidades de significado que aluden, a partir del discurso de los entrevistados, a valorar el sistema de evaluación docente de acuerdo con los agentes que participan de este. En este sentido, se percibe —de forma positiva— los espacios diálogos brindados por las jefaturas de grado para analizar los resultados obtenidos a través de este proceso. Sin embargo, es relevante mencionar que establecer espacios de interacción comunicativa en torno a esto no es un proceso normado, por tanto, será responsabilidad y decisión del jefe de estudio implementar o no una instancia que posea estas características:

Bueno, creo que algunas medidas concretas que se podrían tomar serían la realización de una entrevista con el profesor que ha sido mal evaluado, pero en la cual se pueda contar quizás con la presencia de alguna persona que pueda operar como alguien imparcial y no por ejemplo con un secretario académico, el director de la Escuela, porque eso suele ser... Ahí se complican las cosas. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Bueno, creo que faltan más instancias de conversación entre pares. Entre profesores. Instancias de conversación que sean guiadas por, nuevamente quizás por una persona que no sea de la Escuela de Derecho y que sean instancias que vayan más allá de decir ah, como que... Instancias quejumbrosas donde uno diga ‘no, es que los estudiantes de ahora son, pero...’. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Bueno, no es un instrumento objetivo, ¿ya?, sino que es una conversa, es una entrevista, tanto de a dos como de varios. Entonces, para meterlo sobre todo en este engranaje. Entonces él no puede hacer así una cosita solo sin saber qué están haciendo antes o qué van a hacer los que vienen después. Entonces, en ese sentido, no sé si considerarlo evaluación de la calidad de la docencia, ¿ya? Pero apunta a allá. A lograr mejores estándares. (Entrevista 12: Ingeniería Comercial, Jefe de estudios)

Por su parte, se reconoce una percepción positiva respecto de quiénes se encuentran participando, actualmente, de esta instancia —profesorado y estudiantado—, no obstante, se reconocen algunas limitaciones en los procesos referidos a la autoevaluación, entre las que se destaca el bajo nivel de cumplimiento respecto de este proceso en el marco del cierre de un periodo formativo:

A ver. Yo te diría que los que participan ahora, por una parte el estudiante, sí, tiene que estar. Tiene que estar presente. Siempre se ha pedido, al menos los últimos años, los estudiantes a veces piden que se evalúen los ayudantes. O sea, que la evaluación docente sea más completa y se incorpore al ayudante. No como evaluador del curso, sino como otro sujeto evaluado junto con el profesor. Yo no metería, digamos, no

incorporaría a más gente que no fueran los estudiantes. (Entrevista 6: Derecho, Jefe de estudios)

No digo que es lo correctamente o que debe hacerse, digamos, pero me parece que es más apropiado de ser considerado en este tipo de evaluación de la calidad docente, digamos. O sea, que todos participen y se pondere de alguna forma la opinión de todas las personas, digamos. (Entrevista 7: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente experimentado)

Yo creo... Y ahí una cosita corta que no te comenté antes cuando me hablaste del proceso de evaluación. La parte de la autoevaluación no sé si se ocupa para algo o sería interesante quizás que la UMDU hiciera un análisis más profundo de eso y me dijera algo con respecto a mis autoevaluaciones. Quizás harta pega, porque creo que son preguntas como más abiertas. Pero yo mando mis autoevaluaciones cada semestre y después no tengo retroalimentación sobre esas autoevaluaciones para mí mismo. Quizás me gustaría que me estuvieran haciendo un seguimiento y que me dijera qué pasa ahí. Y no sé, quizás no hay capacidad humana de procesar esas autoevaluaciones. No sé. (Entrevista 11: Ingeniería Comercial, Docente novel)

N. Consecuencias de la evaluación de la docencia

Dentro de esta metacategoría se encuentran las unidades de significado que aluden a aspectos referidos a los efectos asociados al sistema de evaluación de la docencia dentro de la universidad estudiada. En concreto, las categorías que configuran este núcleo temático reportan información —desde la percepción de los informantes— acerca del conocimiento que tiene el profesorado respecto de estas consecuencias y los potenciales beneficios que puede traer consigo el ser sometido a este sistema de valoración del desempeño. En relación con ello, dentro de este grupo se reconocen dos categorías las que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 74. Metacategoría Consecuencias de la evaluación de la docencia

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
19 COFIED	Conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia	54	2,20%
40 INRED	Incentivos por los resultados de la evaluación de la docencia	15	0,61%
Total	Unidades de significado	69	2,82%

En la categoría referida al conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia es posible reconocer un grupo de unidades de significado cuyo contenido alude, primordialmente, a dar a conocer —a juicio de los informantes— que el propósito de este sistema de evaluación del desempeño del profesorado es desconocido o poco claro para los agentes participantes. En este sentido, al no existir una normativa general referida a la utilización de los resultados de este procedimiento cada facultad, unidad académica y programa de grado toma decisiones diferentes a partir de estos datos. Así, en algunos casos no existe una revisión pormenorizada del desempeño del equipo docente y, por tanto, la información recogida no se emplea en la toma de decisiones. En otros casos, los reportes acerca del desempeño docente sí son revisados y, a partir de ello, se generan espacios de actualización y mejoramiento del quehacer de acuerdo con los resultados alcanzados por el equipo docente:

Por otro lado, yo creo que es muy importante, nuevamente particularmente tratándose de los profesores agregados, que al momento de iniciar el semestre o iniciar el desarrollo de clases “yo voy a empezar este año a hacer clases en la PUCV”, que los profesores estén informados respecto de lo que se pueda o no se pueda hacer en términos de los resultados de la docencia para que nadie se pueda sentir sorprendido de por qué me están citando, por ejemplo, para conversar o lo que sea. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

No obstante, y a propósito de la segunda categoría integrante de este núcleo, es preciso mencionar que, pese a lo señalado en torno a las consecuencias, sí existe un efecto conocido y común a todo el profesorado evaluado. Este corresponde al incentivo económico que reciben aquellos docentes que logran una mejor calificación dentro de su facultad y jerarquía académica, de acuerdo con los resultados alcanzados en el cuestionario de opinión estudiantil. En concreto, este beneficio selecciona a las puntuaciones más altas y a ellos se les asigna la bonificación monetaria:

Y creo también que en este proceso... Este proceso culmina cuando los profesores reciben una calificación y a mí... Yo sé que en el caso de los profesores que son de la planta de la universidad a ellos les interesa especialmente la calificación que obtienen, porque se traduce, al menos en la Escuela de Derecho, no tengo idea cómo es en otras escuelas, se traduce en un incentivo económico. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

y se le puede dar este uso de que ahora se está incorporando dentro de este FAD, de lo que te sube o te baja tu sueldo y también para tu proceso de jerarquización te dicen,

idealmente que sea sobre 3.50. De ahí pa'riba los consideramos buenos, de ahí pa'bajo malos, bajo 3, terrible. O sea, ya estamos con problemas. (Entrevista 15: Ingeniería en Construcción, Jefe de estudios)

O. Adecuación del proceso evaluativo para el desarrollo del profesorado

Este núcleo temático agrupa aspectos referidos a los ajustes o adecuaciones que son necesarios de integrar en actual sistema de evaluación del desempeño docente. Al respecto, las unidades de significado que están en este grupo refieren a afirmaciones de los informantes en las que se declara la necesidad de implementar acciones de fortalecimiento respecto de las actuales estrategias de actualización de la docencia. En concreto, se precisa que, a partir de los resultados del profesorado en el cuestionario de opinión estudiantil, la unidad a cargo del proceso de mejoramiento de la docencia universitaria propone una serie de talleres y espacios de acompañamiento al profesorado. Esto, a fin de que los equipos docentes puedan participar —voluntariamente— y, así, trabajar en el fortalecimiento de aquellas dimensiones o aspectos que han sido valorados de manera más descendida por el alumnado. Así también, se expresa la necesidad de incorporar ajustes al actual sistema de valoración del desempeño docente, señalando que es necesario alcanzar un equilibrio entre las dimensiones que son foco de la evaluación, en concreto se propone equiparar la presencia del dominio disciplinar y de la gestión académica.

Tabla 75. Metacategoría Adecuación del proceso evaluativo para el desarrollo del profesorado

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
30 EAD	Estrategias de actualización de la docencia	33	1,35%
26 EDIGE	Equilibrio entre el dominio disciplinar y la gestión académica	22	0,90%
Total	Unidades de significado	55	2,24%

Respecto de la primera categoría integrante de este núcleo, las unidades de significado reportan que —a juicio de los informantes— las actuales estrategias de actualización y fortalecimiento del quehacer del profesorado deben ser sometidas a un proceso de mejoramiento. Esto se traduce, por tanto, en el desarrollo de acciones concretas que permitan superar las debilidades asociadas a la gestión de estos espacios para, de este modo, alcanzar

mayores niveles de compromiso por parte del profesorado. Esto último se debiese traducir en mayores niveles participación docente en estos espacios de apoyo y, a su vez, en el aumento de profesores que finalizan satisfactoriamente estos procesos formativos. En esta misma línea de ideas, se señala la necesidad de establecer normativas que —en alguna medida— le otorguen un carácter obligatorio a la participación en estas iniciativas, particularmente al profesorado que ha alcanzado resultados más descendidos en el cuestionario de opinión:

En general, los cursos que da la universidad en relación a docencia universitaria suelen ser cursos que uno puede tomar si quiere, voluntarios. Pero en algunos casos se podría decir “usted tiene que asistir a esta instancia”. A mí eso me parece que podría ser una buena idea o incluso que el profesor que ha sido mal evaluado pueda como asistir a clases de profesores que son bien evaluados. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Por otro lado, pienso que esto que los talleres sean voluntarios, debieran ser voluntarios hasta por ahí no más, ¿ya? Pienso que debería haber exigencias en cuanto a la participación de los talleres, porque yo veo que, aunque yo en mi caso particular, ¿ya?, los talleres a los que he podido asistir... No digo todos, porque de repente la dirección me quita mucho tiempo, y digo “paso”, porque ya no me da posibilidades. (Entrevista 9: Ingeniería Civil Bioquímica, Jefe de estudios)

Así también, y respecto de la segunda categoría, otro de los aspectos que requiere ser ajustado —de acuerdo con la percepción de los informantes— es lograr un sistema de evaluación del desempeño del profesorado que logre integrar —equilibradamente— el componente disciplinar y el de gestión académica. En este sentido, se declara que —en la actualidad— el sistema de evaluación posee un carácter genérico y se reconoce una clara tendencia a valorar aspectos de gestión académica por sobre el dominio disciplinar. Así, se menciona la necesidad de incorporar estos ajustes a los procedimientos que se implementan para recoger información acerca del desempeño del profesorado, pues de esta manera será posible recoger datos más precisos y, a su vez, proponer estrategias de mejoramiento más ajustadas a los requerimientos:

Yo creo que en una carrera como Derecho, probablemente en todas también debiese evaluarse la forma en la cual el profesor conecta su entrega de conocimientos teóricos con el desarrollo de ciertas habilidades que son importantes y con el desarrollo de, no sé, ciertas virtudes en los estudiantes. (Entrevista 5: Derecho, Docente novel)

Entonces, tienes que equilibrar la docencia con la investigación con tu relación con el mundo exterior. Y esa parte de relación con el mundo exterior es difícil de medir también. Es súper difícil de medir. Se sigue midiendo con una lógica de extensión, porque antes te hablaban más de extensión y ahora más de vinculación. (Entrevista 11: Ingeniería Comercial, Docente novel)

P. Proceso formativo asistido por la tecnología

Este agrupamiento reúne unidades de significado referidas a la integración de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza. En este marco, la incorporación y utilización de recursos multimediales fue más alta de lo que frecuentemente ocurría, pues la situación sanitaria (pandemia) no permitía el desarrollo de los espacios formativos de manera tradicional. Esto significó implementar estrategias formativas de carácter remoto, generando la necesidad de adaptar y ajustar los mecanismos habituales de enseñanza, así como también incorporar espacio de formación, acompañamiento y colaboración con y para el profesorado. Así, dentro de este núcleo, las categorías refieren a la integración de recursos tecnológicos para la formación y los procesos de enseñanza remota, tal como se aprecia en la tabla que se expone a continuación.

Tabla 76. Metacategoría Proceso formativo asistido por la tecnología

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
53 PRORT	Procesos formativos asistidos por recursos tecnológicos	42	1,71%
38 FOREE	Formación remota desde la experiencia del estudiante	3	0,12%
Total	Unidades de significado	45	1,84%

En la primera categoría de este núcleo se agrupan las unidades de significado que refieren a la incorporación de los recursos tecnológicos en los procesos formativos. En concreto, los informantes comentan las oportunidades, dificultades y desafíos que supuso la adaptación a un nuevo espacio de enseñanza y el aprendizaje que esto generó en ellos al tener que integrar nuevos recursos y metodologías para abordar las temáticas propias del ámbito disciplinar que enseñaban. Respecto de ello, es preciso señalar que la incorporación de los recursos tecnológicos en la formación no fue estandarizada para toda la universidad, pues la institución proporcionó las herramientas y cada grado fue gestionando su modelo de

implementación de enseñanza remota. En este sentido, así como hubo grados en que se emplearon variadas aplicaciones y softwares tecnológicos, otros desarrollaron el proceso utilizando herramientas más tradicionales tales como el correo electrónico. En particular, esto se reconoce en el grado de Arquitectura quienes emplearon el modelo denominado como pedagogía epistolar, consistente en el envío de un correo electrónico —con formato de carta formal— a los estudiantes a través del que exponían una situación y, a su vez, planteaban una serie de requerimientos que debían ser resueltos por el estudiantado. Esta carta, debía ser respondida a los profesores, comentando el proceso llevado a cabo para resolver la solicitud y adjuntando las evidencias visuales que correspondiesen:

Yo creo que la virtualidad ha traído un problema que es las evaluaciones. Que no se puede pensar el mismo tipo de evaluación que se hacía en el modo presencial y también, como decía antes, en el área de la Ingeniería, gran parte de las evaluaciones eran a través del desarrollo de problemas matemáticos. (Entrevista 8: Ingeniería Civil Bioquímica, Docente novel)

En el caso de Topografía, que hayan simulaciones de observar sistemas. Lo bueno de los laboratorios es grabar videos e incluso la podría hacer desde el laboratorio en conjunto con los alumnos, pero dejando de lado esas cosas donde los alumnos tienen que hacer cosas por obligación. (Entrevista 13: Ingeniería en Construcción, Docente experimentado)

La incorporación de recursos tecnológicos en la enseñanza y también la implementación de los espacios formativos de manera remota significó un cambio importante respecto de los enfoques de formación que, tradicionalmente, se ejecutaban en la universidad. Esta situación, se posicionó como una experiencia que fue percibida de diversas formas, tanto por profesores como por estudiantes. Respecto de los primeros, existía cierto nivel de obligatoriedad al cambio y a la adaptación, sin embargo, en el caso del estudiantado el proceso se configuró de manera un poco más compleja, pues significó ingresar en su espacio privado el que no necesariamente quería ser compartido con los compañeros y el profesor. Esto implicó, por tanto, percibir —desde la mirada del alumnado— la experiencia formativa no necesariamente de manera positiva, fundamentando aquello en la escasa interacción de algunos docentes con el alumnado, el poco nivel de participación del estudiantado en las clases hasta dificultades de conectividad al momento de cumplir con actividades formativas:

Como a uno lo tienen de una semana a otra, de repente por chat, ha sido más difícil la, ¿cómo es que se llama?, la conversación con el profesor. De hecho, les gusta

mucho a ellos estar en su casa aprendiendo, con un café en la mañana, qué sé yo, que ellos mismos lo dicen. En pijama quieren ir a clase, pero, por otro lado, echan de menos al profesor, porque les respondía las consultas. (Entrevista 13: Ingeniería en Construcción, Docente experimentado)

¿Por qué? Porque claro, por un lado, esta... todo lo que ha pasado, el tema de como de la virtualidad tiene por cierto algunas ventajas, que es esto como que ellos pueden ver las clases como una película desde su cama. A veces no tienen ganas de verla a las ocho de la mañana, la ve a las diez de la mañana. Entonces, esto como de la... Eso tiene claramente alguna ventaja para ellos, que, además, por eso digo, no necesariamente en este momento es como considerada, evaluada, porque claro. Hay todo un movimiento de otro tipo que se está generando. (Entrevista 19: Psicología, Docente experimentado)

Q. Enseñanza diferenciada de las disciplinas

En este núcleo temático se agrupan las unidades de significado relacionadas con las diferencias referidas a la enseñanza de las distintas disciplinas. En concreto, dentro de este agrupamiento se precisa la necesidad de que existan prácticas diferenciadas para el abordaje de las materias y contenidos especializados del grado en el que se imparte el proceso formativo. En relación con esto, se declara que la naturaleza de cada campo del saber incidirá en la selección de los mecanismos y estrategias de abordaje de los contenidos y aprendizajes disciplinares. A su vez, dentro de una misma área se reconocen diferencias metodológicas, estas se encuentran asociadas al nivel de dificultad de la habilidad o a los requerimientos técnicos para la implementación del proceso formativo. Por todo esto, y por la diversidad de variables que se deben tener en cuenta, es que se hace necesario gestionar espacios de reflexión entre el profesorado a fin de analizar y tomar decisiones didácticas vinculadas con los mecanismos de abordaje de cada materia. Así, las categorías que configuran este núcleo se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 77. Metacategoría Enseñanza diferenciada de las disciplinas

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
23 DEDI	Diferencias en la enseñanza de las diversas disciplinas	10	0,41%
25 DOED	Docencia en la formación disciplinar	8	0,32%
29 ERDOF	Espacios de reflexión docente para la formación disciplinar	6	0,24%
Total	Unidades de significado	24	0,98%

En la primera categoría de este grupo se reconoce la necesidad de identificar y reconocer — con claridad— que la naturaleza de la disciplina incide directamente en las decisiones metodológicas adoptadas por el profesorado a la hora de implementar una práctica docente. En este sentido, los informantes declaran que cada campo del saber tiene una forma diferente de acercarse al conocimiento disciplinar y, por tanto, esto se debe ver reflejado también en el actuar docente que se ejecuta en el aula. A su vez, mencionan que para que el proceso de evaluación de la docencia sea virtuoso y orientado a la mejora, debiese considerar estas diferencias disciplinares, de manera que la retroalimentación que se entregue sea de acuerdo con los requerimientos particulares:

Yo creo que depende, porque en Ingeniería Comercial hay varias áreas, de marketing, de operaciones, recursos humanos, entonces como que cada área podría ser más o menos distinta en términos de la forma de enseñarla. (Entrevista 4: Ingeniería Comercial, Estudiantes)

Creo que no, no necesariamente, es que claro, hay materias que son así mucho más teóricas, pero precisamente se ha notado que hay profesores que se dedican en ciertas situaciones a ejemplificar con elementos prácticos y, otros que no, que simplemente se dedican a seguir con la materia, nunca lo aplican a casos concretos, que es lo que vamos a aplicar más adelante cuando salgamos de la carrera. (Entrevista 5: Ingeniería en Construcción, Estudiantes)

Así también, y vinculado con lo anterior, los informantes declaran que es necesario reconocer —dentro de un ámbito disciplinar— las particularidades de la materia y las habilidades involucradas, pues estos aspectos incidirán en cómo se desarrolle la docencia para efectos de propiciar la adquisición de aprendizajes disciplinares. Esto cobra relevancia, pues tendrá incidencia no solo en la forma de abordar los aprendizajes y contenidos por parte del profesorado, sino que también impactará en la forma en que se organiza la secuencia de

actividades de la asignatura, la generación de recursos de aprendizaje y la gestión de estrategias evaluativas:

Es necesario hacer una inducción, ¿ya? Por lo menos una inducción en todo el semestre o muchas veces una inducción antes de cada laboratorio, ¿ya? Para orientar primero al estudiante y hacia los objetivos que persigue el laboratorio, las competencias que se quieren lograr con el laboratorio y competencias entre otras de seguridad. Obviamente hay que tener eso siempre presente. Diría yo eso. (Entrevista 18: Oceanografía, Jefe de estudios)

O sea, venimos de una costumbre de reproducir, por ejemplo, textos; reproducir lo que se lee; reproducir lo que dice un autor. A lo mejor, hasta ciertos niveles, primer año, por ejemplo. Eso es importante, porque necesitan conocer, pero después necesitamos que hagan algo con eso. Y que propongan. Entonces, allí... Entonces, no tengo que pedirles una prueba que sea tan reproductivas, sino que tiene que ser una evaluación que les permita integrar conocimientos. (Entrevista 20: Psicología, Docente novel)

Con todo, y para dar cumplimiento a lo señalado, es necesario incorporar espacios de reflexión —entre el profesorado de la disciplina— a fin de propiciar interacciones comunicativas que promuevan el análisis, la reflexión y la toma de decisiones respecto de prácticas formativas que se llevan a cabo. Esto significa, por tanto, propender a la configuración de espacios de trabajo colaborativo que permitan definir y generar acciones conjuntas de formación, orientadas al cumplimiento de las competencias propias del grado en el que se imparte la enseñanza:

Uno sabe, como por la manera de aprender, uno sabe que muchos de los aprendizajes tienen menos que ver con los conocimientos teóricos que con la práctica. Con la práctica misma de ejercer la docencia. Entonces, con la cantidad de tiempo que uno por reiteración hace algo y encuentra maneras de reflexionarlo. (Entrevista 2: Arquitectura, Docente novel)

Entonces, cuando termina el semestre, yo leo las calificaciones y finalmente hago una reflexión de cuáles serían los tópicos a mejorar, ¿verdad? Ahora, va a depender de los elementos metodológicos, de los objetivos del curso, etcétera, básicamente lo que se está planteando ¿Cuáles son las temáticas que son relevantes? (Entrevista 10: Ingeniería Comercial, Docente experimentado)

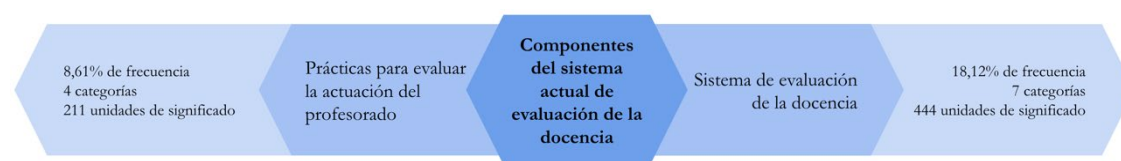
6 Discusión e interpretación de resultados

La constitución de metacategorías —revisadas en los apartados anteriores— se posiciona como un nivel explicativo —de carácter intermedio— respecto del fenómeno de interés dentro este estudio. Estos núcleos temáticos, a su vez, se han organizado en un nivel superior de grupos, mediante los que se establecen relaciones que permiten explicar la forma en que se comprende el fenómeno de estudio desde una perspectiva más integradora y globalizadora. Así, se proponen cinco ejes cualitativos, los que —en su conjunto— posibilitan la conformación de un modelo explicativo para entender la forma en que se comprende el fenómeno de interés en esta investigación. En concreto, dichos ejes cualitativos corresponden a los siguientes: (1) proceso de evaluación de la docencia, (2) objetos de la evaluación de la docencia, (3) calidad de la docencia universitaria, (4) planificación de la docencia universitaria, y (5) decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia.

Estos ejes se presentan a continuación, siguiendo una lógica de exposición que va desde aquellos ámbitos más generales hasta los más específicos. Para concretar esto, se incorpora una figura —para cada una de estas áreas— a través de la que se señala, en el centro, la denominación del eje, así como también se explicitan las metacategorías que lo conforman, y en los extremos de la figura se ubican los datos descriptivos de frecuencia, cantidad de categorías y de unidades de significado. Además, se suma una explicación conceptual del dominio cualitativo, incorporando referentes teóricos que posibilitan la integración y discusión entre las distintas fuentes referenciales revisadas para llevar a cabo este estudio.

Primer eje

Figura 27. Eje cualitativo 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia



El proceso de evaluación de la docencia surge como una estrategia orientada a asegurar la calidad educativa dentro de las instituciones de educación superior. En concreto, a través de esta no se busca solo obtener información —por parte del estudiantado— acerca de su proceso de construcción de aprendizajes, sino que también se espera propiciar el fortalecimiento de una cultura de mejora continua y excelencia académica. Al respecto,

Fernández y Coppola (2008) y Segovia y Cabello (2017) coinciden al señalar que lo sustancial en la evaluación de la docencia es la mejora del profesorado y de la institución, por tanto, lo fundamental de un sistema evaluativo de alta calidad debe configurarse en el equilibrio de la calidad del centro y del profesorado. En este marco, entonces, es imperativo estructurar procesos meticulosos y bien definidos que contribuyan a la sustentación de estándares de calidad elevados. Así, se debe procurar que las estrategias de evaluación y las métricas adoptadas sean coherentes con los objetivos institucionales, promoviendo el logro de las metas educativas estipuladas por la universidad.

Bajo estos supuestos, entonces, es preciso que el sistema de evaluación de la docencia —en la universidad estudiada— no pierda de vista los lineamientos establecidos y definidos en el modelo educativo que tiene vigente, lo que —en concreto— responde al objeto o al qué de la evaluación de la docencia, vale decir, el grado de adecuación entre lo que un profesor realiza en el ejercicio de sus funciones y los requisitos que se le exigen para desempeñar determinadas tareas (Juan Herrero et al., 2007). Con esto, se busca asegurar la integración de estos lineamientos en el sistema de evaluación de la docencia, sin perder de vista la variedad de factores que son partícipes de este proceso (Cancino & Márquez, 2015), así como también que la meta de este proceso ha de estar orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se entrega. Esto se traduce, entonces, en la generación e implementación de políticas —dentro de los procedimientos rutinarios de la institución— que permitan, efectivamente, el fortalecimiento de las prácticas docentes y que esto, a su vez, se configure como una actuación que posibilite el mejoramiento de la formación del estudiantado (Fernández & Coppola, 2008).

En relación con lo anterior, entonces, es preciso que el sistema de evaluación docente del contexto estudiado disminuya su excesiva atención en los aspectos normativos o de gestión, pues con ello se podría desviar la atención de los verdaderos indicadores de calidad educativa. Así también, en función de los resultados comentados en el capítulo anterior, y en sintonía con los estudios de Abadía et al. (2015) y Casero (2010), es preciso analizar, pormenorizadamente, las respuestas estudiantiles a las encuestas de evaluación, seleccionando —estratégicamente— aquellos comentarios o valoraciones que —efectivamente— se pueden posicionar como medio de retroalimentación constructiva para los docentes. De esta forma, entonces, se debe abogar por un enfoque más cualitativo y orientado a la mejora pedagógica, sugiriendo que la presión por cumplir con estándares

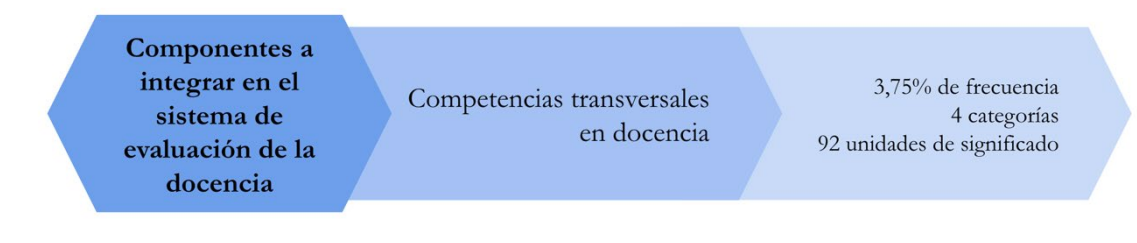
cuantitativos podría obviar aspectos esenciales de la educación. De esta forma, se debe optar por acciones que logren —en alguna medida— disminuir la influencia del modelo neoliberal en la gestión universitaria, buscando resaltar la necesidad de valorar iniciativas de innovación curricular y la participación activa en la comunidad universitaria (Asún & Zúñiga, 2018).

En relación con este último aspecto, el interés de los mecanismos para evaluar la práctica docente debe focalizarse en la actuación del profesorado, el impacto de estos en la formación y el desarrollo de proyectos en este ámbito académico y no fundamentarse exclusivamente en criterios financieros y de gestión. Por lo mismo, se tiende a cuestionar la objetividad y eficacia de las encuestas de evaluación estudiantil hacia los profesores, argumentando que estas pueden estar sesgadas por percepciones subjetivas. Además, se señalan las dificultades en la gestión y percepción de la información durante este proceso evaluativo. La necesidad de objetivar la evaluación docente y la influencia de las percepciones estudiantiles en dicha evaluación son aspectos clave en esta discusión (Asún & Zúñiga, 2018, Pérez-Robles et al., 2024).

En este sentido, se destaca la necesidad de un enfoque integrador y reflexivo en la evaluación docente, que considere tanto la complejidad de los contextos educativos como la multiplicidad de perspectivas involucradas (Cancino & Márquez, 2015). La adaptación a nuevos formatos educativos, como la enseñanza virtual, y la importancia de una evaluación que fomente la mejora continua y el bienestar estudiantil son esenciales en la búsqueda de una educación de calidad que responda a las demandas de la sociedad actual.

Segundo eje

Figura 28. Eje cualitativo 2. Componentes a integrar en el sistema de la evaluación de la docencia



Por su parte, respecto del eje componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia, las competencias transversales en docencia se posicionan como la única metacategoría que integra este ámbito. En este marco, es preciso tener claro que en los procesos formativos universitarios los estudiantes afrontan desafíos significativos —sobre todo— cuando se encuentran con actuaciones docentes que demuestran una escasa interacción, falta de empatía y actitudes que pueden percibirse como negativas hacia ellos. Estos problemas se agudizan debido a la insuficiente respuesta a las inquietudes estudiantiles, dificultades en la comunicación virtual, y disparidades en el trato hacia alumnos de distintos niveles académicos. Así también, existe una percepción negativa respecto de los procesos de las estrategias de retroalimentación implementadas, pues la falta de precisión y compromiso en estos procesos se configuran como barreras para el logro de las metas de aprendizaje (Torra et al., 2012).

Así también, se enfatiza la importancia otorgada a la habilidad de explicar conceptos de manera clara y motivadora, evitando actitudes que puedan desalentar a los estudiantes. La manera en que los profesores comunican la información puede influir decisivamente en el grado de comprensión y en el interés de los alumnos por la materia (Villarroel & Bruna, 2017). Por lo mismo, el estudiantado resalta la capacidad —del profesorado— de transmitir conocimientos de forma comprensible y estimulante, así como la pasión por la enseñanza. Además, valoran la paciencia, la disposición y el trato respetuoso, subrayando la relevancia de las competencias interpersonales como la empatía y la honestidad emocional. Respecto de la actuación del profesorado, se reconocen como atributos positivos la capacidad activa y adaptativa frente a las necesidades educativas de los estudiantes. A su vez, se reconoce que la accesibilidad, la empatía y el respeto hacia el proceso de aprendizaje de cada estudiante son fundamentales para fomentar un ambiente académico positivo (Orellana-Fernández et al., 2018).

En tanto, y desde la percepción del profesorado, también se hace referencia a la existencia de dificultades. En concreto, se alude a la interacción con los estudiantes, afirmando que existe la tendencia a que estos no respondan a las preguntas formuladas por el profesorado, complicando el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo esto como una falta de interés o compromiso con la formación en la que se está participando. En relación con esto, Allan, Clarke y Jopling (2009) —en su investigación referida a la calidad de los procesos de enseñanza— señalan que la participación y el actuar del estudiantado se configura como

elementos trascendentales en los espacios de formación, pues la participación se posiciona como un atributo relevante en la caracterización de las buenas prácticas formativas en el contexto universitario. En este sentido, el lograr mantener la atención y el interés de los estudiantes —en un espacio formativo— se configura como un desafío, por lo mismo, la disposición y el método de enseñanza del profesorado juegan un rol crucial, pues con ello es posible lograr motivar y estimular al estudiantado a que se configure como un actor preponderante del proceso de enseñanza y aprendizaje (Casillas, 2006). De este modo, entonces, la interacción social y el apoyo pedagógico se resaltan como elementos esenciales para un aprendizaje efectivo (Paricio, 2018), especialmente en tiempos de aislamiento social. Pues, en circunstancias de pandemia ello impactó en las relaciones pedagógicas, mermando la participación estudiantil y generando sentimientos de desconexión y desinterés.

A lo expuesto, se suma la validación académica, destacando la importancia de la calidad en la investigación y la docencia como criterios fundamentales en la evaluación del desempeño del profesorado universitario. Respecto de esto, Paricio (2018) —a través del marco de desarrollo profesional docente— propone cuatro niveles para referirse al ejercicio de la docencia universitaria, indicando —en particular— que el más alto incluye atributos asociados a la docencia y a la investigación, mencionando, por tanto, que el profesorado que forma parte de este nivel se reconoce por cumplir con los siguientes atributos:

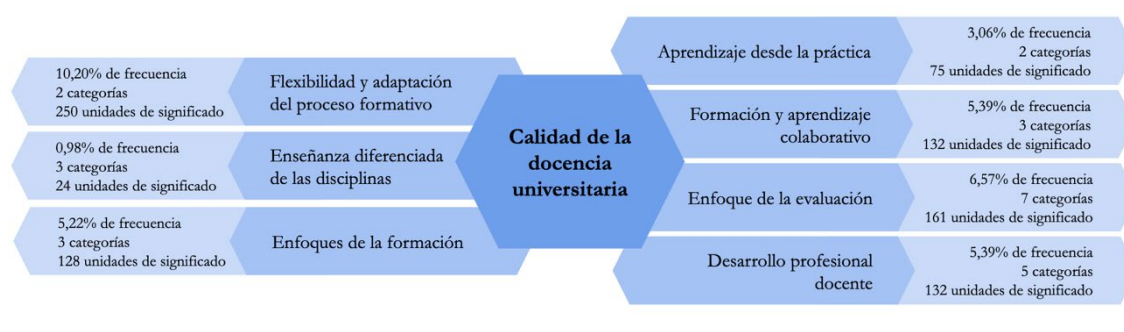
Mantiene una posición de liderazgo, dentro y fuera de su institución, en el ámbito del desarrollo del profesorado y la mejora de la calidad de la educación superior (en general o en su disciplina), participando en proyectos de investigación e impulsando iniciativas y foros de carácter nacional e internacional. Sus experiencias educativas, publicaciones e iniciativas constituyen una referencia reconocida. Concibe su docencia como un espacio de investigación cuyos resultados impulsan su propia docencia y son compartidos y debatidos con pares y expertos. (p. 10)

Bajo esta misma línea, el profesorado informante comenta que, actualmente, existe una falta de articulación entre la forma en que se valora la productividad científica del cuerpo docente y la calidad pedagógica que demuestran en su quehacer dentro del aula. Por lo mismo, sugieren que se hace necesario fortalecer los espacios de reflexión acerca de los procesos formativos en la universidad, a fin de propiciar un mayor nivel de desarrollo de la investigación en el contexto de enseñanza universitaria. A razón de esto, se reconoce cierto acuerdo respecto de integrar la valoración de la calidad científica, incluyendo la participación en congresos y las invitaciones a conferencias, como medios para equilibrar y reconocer la

importancia integral de la función docente junto con la investigación académica. Respecto de este punto, Navia, Hirsch e Izarra (2020) exponen —en su estudio referido a los rasgos de los buenos docentes universitarios— que dentro de los aspectos que caracterizan al buen profesor universitario se encuentra la investigación, específicamente vinculada con la formación y actualización, precisando que el desarrollo y participación en espacios de generación de conocimiento impactan en la implementación de una buena docencia.

Tercer eje

Figura 29. Eje cualitativo 3. Calidad de la docencia universitaria



Otro eje que configura la comprensión del fenómeno de estudio corresponde a la calidad de la docencia universitaria. En relación con este, es preciso señalar que —a partir del discurso de los agentes informantes— se reconoce su configuración multidimensional (De Miguel, 2003), pues en él se integran diversos componentes, los que —en conjunto— reflejan la complejidad del concepto de calidad dentro de los espacios de formación universitaria. Respecto de ello, se señala que:

[...] se trata de un término multidimensional que puede ser operativizado con criterios muy diversos. Mientras que en el ámbito de la investigación y la gestión universitaria los criterios utilizados para definirlo habitualmente tienen un elevado grado de consenso, en el caso de la enseñanza este acuerdo es más difícil de conseguir, debido a las características de los fenómenos que intervienen en los procesos docentes y a las distintas expectativas y valoraciones de los resultados que tienen las diversas audiencias implicadas en los mismos. (De Miguel, 2003, p. 15)

En concordancia con esta afirmación, los agentes informantes declaran que la calidad de las buenas prácticas en docencia se caracteriza por incorporar —entre otros aspectos— variables tales como la flexibilidad, la escucha activa, el compromiso recíproco, el uso de recursos adecuados y el fomento del aprendizaje colaborativo. Así también, y como otro factor integrante del eje se alude a la necesaria conexión entre los sucesos dentro y fuera del aula, por ejemplo, la inserción de la perspectiva de género en la pedagogía, la adaptación a las demandas contemporáneas de los estudiantes, y la necesidad de innovar y promover una participación estudiantil activa. Todo esto se traduce en asumir que la docencia tiene un carácter multifacético. Pues quienes están a cargo de liderar esta tarea —el profesorado— deben brindar apoyo al estudiantado, en la construcción de conocimiento especializado, propiciar y asegurar el desarrollo de valores y actitudes en un marco de respeto (Clavijo-Cáceres & Balaguera-Rodríguez, 2020). Todo esto, a fin de garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad de acuerdo con las exigencias y necesidades del contexto social.

De este modo, se busca la generación de estrategias basadas en la empatía, la justicia social, y la adaptabilidad a las condiciones actuales, conjugando esto con una diversidad de métodos pedagógicos que propicien el logro de aprendizajes significativos. Con esto, entonces, se recalca la urgencia de renovar la enseñanza universitaria para responder a las realidades de los estudiantes y cultivar un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo. En relación con esta idea, Su y Wood (2012) comentan lo siguiente:

La gran enseñanza es una empresa virtuosa y moral y [...] sería temerario negar cualquier papel profesional significativo a las nociones técnicas de habilidad en la buena práctica educativa, las nociones de habilidad y técnica no pueden ni siquiera empezar a captar lo que implica la compleja interacción de cognición y afecto, juicio y sensibilidad, que caracteriza en gran medida las respuestas de los profesores a los complejos retos prácticos de la educación y la enseñanza". [...] la enseñanza debe basarse en la visión y el compromiso, y el aprendizaje en la imaginación, la asunción de riesgos, la intención y la invención. (p. 143)

En consonancia con lo anterior, otro componente de relevancia —dentro de este eje cualitativo— corresponde a la integración de casos prácticos y experiencias reales en el proceso educativo, destacándose esto como una estrategia adecuada para motivar a los estudiantes y conectar los conocimientos teóricos con la práctica laboral. Así, los estudiantes —participantes de los espacios de entrevista— valoran positivamente cuando los docentes

comparten sus experiencias profesionales y adoptan un enfoque práctico en su enseñanza, ligando el aprendizaje con el contexto actual y el entorno laboral, facilitando así el desarrollo de competencias y la comprensión del rol social de los futuros profesionales (Guzmán, 2011). A propósito de esto es que, en los grados de Derecho e Ingeniería Comercial, se reconoce la existencia de desafíos específicos que demandan distintos enfoques pedagógicos, desde la aplicación práctica hasta la profundización teórica. En este contexto, entonces, la variabilidad en los métodos de enseñanza y evaluación refleja la complejidad del contenido curricular y las expectativas de aprendizaje. No obstante, la preocupación persistente radica en el equilibrio entre la teoría y la práctica, especialmente en las etapas iniciales de carreras como Ingeniería, donde se percibe una sobrevaloración de la teoría en detrimento del trabajo práctico.

Con todo, la calidad de la docencia se manifiesta a través de la innovación metodológica, el alejamiento de las clases magistrales tradicionales hacia prácticas más interactivas y motivadoras que incentiven la participación estudiantil y enriquezcan el aprendizaje. De este modo se espera y apuesta por una adaptación de los docentes a las necesidades actuales de los estudiantes, priorizando la creación de un ambiente de confianza que facilite el diálogo y la reflexión, es fundamental para un proceso educativo efectivo (Clavijo-Cáceres & Balaguera-Rodríguez, 2020). Asimismo, se critica la subjetividad y limitaciones de ciertos métodos como las pruebas orales, sugiriendo una mayor diversificación en las formas de evaluación para reflejar adecuadamente la comprensión y las habilidades de los estudiantes (Casillas, 2006). En relación con ello, la autoevaluación estudiantil emerge como una propuesta valiosa para fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje y la responsabilidad en el proceso educativo.

En síntesis, el diálogo entre docentes y estudiantes sugiere un camino hacia una pedagogía más integradora y reflexiva, que valore tanto la teoría como la práctica, promueva la autonomía del estudiante, y reconozca la diversidad de necesidades y expectativas en el entorno universitario. La búsqueda de una enseñanza de calidad implica no solo la actualización y competencia profesional de los docentes sino también una comunicación efectiva y un compromiso conjunto para la creación de un conocimiento colectivo, adaptativo y enriquecedor.

Cuarto eje

Figura 30. Eje cualitativo 4. Planificación de la docencia universitaria



La integración de los recursos tecnológicos en los contextos formativos y la transición hacia modalidades de aprendizaje en línea ha suscitado una diversidad de experiencias y opiniones entre estudiantes y docentes. Así, por ejemplo, la comodidad de aprender desde casa, vestidos informalmente y con la libertad de gestionar el tiempo de manera flexible, resuena favorablemente entre muchos estudiantes. La integración de este tipo de recursos se configura como una estrategia que contribuye en la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado y, a su vez, fomentan una mejora a nivel de la motivación, así como también en la satisfacción y en los resultados académicos que alcanzan (Cecez-Kecmanovic & Webb, 2000). Esto se alinea con las tendencias de las actuales generaciones, las que valoran la capacidad de consumir, como sinónimo de aprender, contenido educativo de manera adaptable, similar a cómo interactúan con otros medios digitales.

Lo expuesto se traduce, entonces, en que la interacción entre los estudiantes y el conocimiento ha experimentado transformaciones significativas, en parte debido a la integración de recursos digitales que promueven una modalidad de aprendizaje más versátil y ajustada a las demandas individuales de estos. Al respecto, Llorente y Cabero (2008) afirman que la aplicación de las TICs, a los nuevos entornos formativos del siglo XXI, tendrá una serie de consecuencias que se pueden concretar en la creación de nuevos escenarios de comunicación, los que se caracterizarán por ser amigables, flexibles, individualizados, colaborativos, activos, dinámicos, deslocalizados, pluripersonales y multiétnicos. Todo esto genera un impacto cualitativo en los procesos formativos, pues adaptar las formas y estrategias de interacción del estudiantado con los diferentes recursos y herramientas de acceso al conocimiento disciplinar. Con todo, la integración de recursos digitales ha permitido que los estudiantes tengan la posibilidad de consultar una variedad de plataformas y herramientas de apoyo, según sus requerimientos particulares, facilitando así un acceso más

personalizado y directo al conocimiento (Area, 2010; Llorente & Cabero, 2008). Sin embargo, estas modalidades formativas presentan desafíos significativos en cuanto a la interacción, la planificación y la retroalimentación de los aprendizajes, todos estos considerados elementos cruciales en el proceso de acceder al conocimiento especializado.

A partir de esto, se hace absolutamente relevante —de acuerdo con las declaraciones de los informantes— el implementar acciones que posibiliten una mejora en la organización de las asignaturas, preparación docente adaptada a los nuevos requerimientos de formación y, por tanto, una planificación de la enseñanza coherente con los cambios y desafíos que supone los nuevos espacios de formación. De este modo, se destaca la necesidad de que los docentes adopten —en la preparación de su quehacer docente— una perspectiva amplia, diversifiquen sus enfoques pedagógicos y se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes para fomentar un aprendizaje efectivo.

En este contexto, y a razón de la emergencia sanitaria, la enseñanza virtual se posiciona como un mecanismo que ofrece oportunidades de accesibilidad, pero también plantea retos en términos de adaptación a las limitaciones tecnológicas y de conectividad de los estudiantes. Esto implica, además, que en términos de preparación de los procesos de formación se debe asumir un enfoque renovado para evaluar el conocimiento y desempeño estudiantil de manera justa y efectiva (Moreno & Chiecher, 2023). Sumado a esto, emergen otras preocupaciones, como, por ejemplo, mantener una disponibilidad de recursos y estrategias de apoyo efectivas en un entorno virtual, así como también asegurar la integridad académica durante las evaluaciones, y superar las barreras de la falta de interacción presencial.

Adicional a lo expuesto, otro aspecto relevante —dentro de los procesos de planificación de la docencia— es la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a los requerimientos propios de la materia o del campo de conocimiento que se configura como fenómeno de aprendizaje para el estudiantado. En este sentido, se busca alcanzar la integración adecuada de herramientas y estrategias apropiadas a los requerimientos del contexto en el que implementa la formación. Por tanto, así se espera lograr un equilibrio entre el aprendizaje disciplinar, los desempeños transversales definidos por la universidad y los estándares de calidad educativa emergentes de aquello que ha sido establecido por la institución formadora. De esta forma, y con el objetivo de dar concreción a estas ideas, es que se sugieren estrategias como la realización de evaluaciones con intencionalidad formativa, la generación de material

de estudio que oriente la preparación de evaluaciones orales, la provisión de espacios de retroalimentación y la definición clara y transparente de los criterios de evaluación.

Los cambios y modificaciones en los contextos formativos invitan al profesorado a repensar los procesos de planificación de la enseñanza. De esta manera se espera que el profesorado sea capaz de repensar sus prácticas pedagógicas, garantizando así una experiencia de aprendizaje rica, accesible y equitativa para todos los estudiantes. Esto se encuentra en coherencia con las afirmaciones compartidas por los agentes informantes acerca de los aspectos que configuran un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias —tal como se señala en el proyecto educativo de la universidad estudiada—. Al respecto, Lizitza y Sheepshanks (2020) señalan que:

La aplicación de las competencias representa un cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. Este cambio no solo debe constituir una adaptación de los planes de estudio a fin de cumplimentar con marcos normativos o resoluciones ministeriales, sino que también es imprescindible impulsar en los profesores universitarios una cultura hacia el cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje. (p. 91)

De este modo, bajo un modelo formativo de estas características, el profesorado se debe preocupar de llevar a cabo espacios de planificación y preparación de la enseñanza a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad. Esto se traduce en visualizar —previamente— el contexto en el que se va a desenvolver el egresado y reconocer las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinarán su ejercicio profesional, de manera tal que sea posible integrar —de manera equilibrada— el desarrollo del conocimiento conceptual y procedimental, todo esto asociado a espacios necesarios de retroalimentación y reflexión (Dávila Morán, 2024).

A esto se suma, en el contexto de preparación de la enseñanza, el no perder de vista componentes transversales a todos los grados —tal como lo han enunciado los estudiantes participantes de esta investigación— entre los que se destacan la comprensión, el apoyo y la empatía del profesorado. En conjunto con esto, la preocupación por el bienestar emocional de los estudiantes por parte de los docentes se identifica como esencial para facilitar un entorno educativo constructivo y receptivo. Estos aspectos, cobran vital relevancia en el proceso formativo, pues en los espacios orientados al desarrollo de competencias se espera integrar las habilidades genéricas —donde se insertan las de carácter interpersonal— con las

de tipo disciplinar, permitiendo esto dotar al estudiantado de los conocimientos específicos para que sean utilizados diversos contextos de desempeño profesional, conjugando esto con valores y actitudes (Lizitza & Sheepshanks, 2020) necesarias para dar respuestas a las exigencias y requerimientos del quehacer propio de la formación disciplinar.

Por lo anterior, entonces, —de acuerdo con las afirmaciones de los agentes informantes— se debe propiciar la generación de planes de formación que estén orientados a la construcción de un ambiente de aprendizaje que promueva la comunicación cercana, el respeto mutuo y un clima positivo, todo esto como aspectos clave para el desarrollo de competencias y la formación integral de los estudiantes.

Quinto eje

Figura 31. Eje cualitativo 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia



En la búsqueda de fortalecer la calidad de la docencia en las instituciones educativas, se reconoce —a partir del discurso de los entrevistados— una serie de iniciativas orientadas al mejoramiento del proceso de evaluación de la actuación docente en el contexto que ha sido foco de estudio. En concreto, se reconoce la necesidad de orientar la mirada hacia una evaluación más holística e integradora, la que abarque diversas perspectivas y actores del proceso educativo. Asimismo, se identifican oportunidades de mejora tales como: la integración de espacios de diálogo entre colegas —facilitados por mediadores imparciales—, evaluaciones cualitativas realizadas con estudiantes a mitad de semestre, y espacios de reunión para el análisis y resolución de conflictos. Desde esta perspectiva, entonces, se buscar ser consistente con la idea de que la evaluación de la docencia se constituye como un proceso complejo. Esto se concreta, por ejemplo, a partir de los planteamientos de Escudero (2019) quien señala que esta complejidad se ve reflejada mediante el involucramiento de aspectos técnicos, académicos y políticos dentro del proceso de valoración del desempeño docente.

Así también, otra variable que refleja este rasgo corresponde a la necesidad de que participen distintos agentes informantes en las estrategias orientadas a recoger información acerca del desempeño del profesorado. De esta manera, se logra propiciar una evaluación integral vinculada con las distintas variables asociadas al cumplimiento de tareas y funciones del quehacer del profesorado.

En relación con lo expuesto, se reconoce como necesario el fortalecimiento de los espacios de autoevaluación docente —como práctica obligatoria—, entendiendo esto como un aspecto crucial para el desarrollo profesional continuo del profesorado. Respecto de esto, Escudero (2019) menciona que se hace necesario la incorporación efectiva de espacios de autoevaluación del desempeño de profesorado, pues así será posible que los propios equipos docentes analicen su progreso, reconozcan cuáles son sus oportunidades de mejoramiento y, con ello, tomen decisiones orientadas a la mejora. Al respecto, el mismo autor señala:

[...] conviene tener en cuenta algunas orientaciones básicas para fortalecer la calidad de la evaluación. [...] la utilización de diversos evaluadores, limitando las funciones de los directivos administrativos y la utilización de suficientes fuentes, variables y tiempo para fundamentar adecuadamente los juicios sobre los profesores. (Escudero, 2019, p. 18)

Con todo, es crucial que el profesorado se involucre activamente con los procesos evaluativos de la docencia, no solo para enriquecer la calidad educativa, sino también para fortalecer las relaciones con los estudiantes. En relación con esto, Ochoa y Moya (2019) señalan que para que un mecanismo de evaluación del quehacer del profesorado sea adecuado es necesario que el docente sea partícipe del proceso de construcción y configuración del sistema, pues así podrá tener claridad acerca de qué, cómo y para qué está siendo evaluado y, con ello —posteriormente— logrará analizar de forma adecuada la información proporcionada en los reportes asociados al desempeño docente. En la actualidad, la evaluación de la docencia —en el contexto estudiado— involucra como agentes informantes a profesores y estudiantes. Respecto de ello, se plantea ampliar esta evaluación para incluir a otros actores vinculados con el campo de formación, pues así se podría posibilitar la generación de reportes que puedan aportar una retroalimentación más rica y diversa para el profesorado sometido a la valoración de su desempeño. Con todo, la participación de todos estos actores se configura como un componente fundamental para

enriquecer colectivamente el proceso educativo. Al respecto, es posible mencionar lo siguiente:

La evaluación del profesor, aun considerando a este como la principal variable, resulta al menos insuficiente. El profesor es una variable importante dentro de un sistema de elementos mutuamente interrelacionados. Por consiguiente, la evaluación del profesor y del (de los) rol(es) que desempeña deben evaluarse teniendo en cuenta su encuadre dentro del sistema. El estudio aislado de la variable profesor, sin referencia a un marco más amplio, desvirtúa el resultado de la investigación. (Ochoa & Moya, 2019, p. 44)

Así también, y en el contexto de la temporalidad de la evaluación de la docencia, se declara como necesario el integrar una instancia de obtención de información a mitad de semestre, esto como complemento a las evaluaciones finales, con el objetivo de ajustar y mejorar la enseñanza en tiempo real. Respecto de ello, Wolfer y McNown (2003) señalan que, si se desea que la opinión de los estudiantes influya en el desempeño del profesorado, es necesario que implementar espacios de recolección de información en, al menos, dos momentos, los que podrían ser a la mitad y al final del semestre. Junto con esto, se enfatiza la importancia de una evaluación docente que trascienda las listas de verificación tradicionales, contemplando la calidad y relevancia del contenido impartido. La inclusión de perspectivas variadas, desde las ingenierías hasta las artes y humanidades, es crucial para una comprensión integral de la educación. Por lo mismo, Grijalva-Verdugo y Contreras (2022) afirman que los sistemas de evaluación del desempeño del profesorado deben acercarse y adaptarse a las exigencias institucionales, a las necesidades psicoeducativas del alumnado, al contexto social y mercado de trabajo, así como también a las problemáticas y requerimientos de la disciplina en la que se entrega formación. Toda la información recogida a través de estos procedimientos permitirá llevar a cabo procesos de mejora y retroalimentación más situados a los requerimientos de cada campo del conocimiento, pero para que esto sea más inmediato y efectivo es relevante integrar y contar con sistemas tecnológicos que ayuden en este ámbito.

Lo expuesto —enmarcado en un proceso de recolección de información— se configura como un actuar fundamental para efectos de generar e incorporar prácticas innovadoras y efectivas en la enseñanza (Berrío et al., 2022). A esto se suma el propiciar y mantener una participación activa de los estudiantes dentro de los procesos de valoración de desempeño del profesorado, pues a través de la información que ellos reporten será posible proponer e implementar cambios significativos y duraderos en las prácticas de enseñanza. Esto cobra

relevancia puesto que a partir de ello es posible detectar aspectos logrados como no logrados de la enseñanza impartida, y con ello, definir acciones que permitan fortalecer y mejorar el desempeño docente (Ochoa & Moya, 2019). De acuerdo con esto, es imprescindible tener en consideración que para implementar acciones concretas de mejora es fundamental gestionar espacios de negociación con todos los actores participantes del espacio formativo, propiciando espacios de diálogo, por ejemplo, con docentes que han recibido evaluaciones bajas, esto con el fin de identificar oportunidades de desarrollo profesional.

Así, con estos datos será posible gestionar espacios de capacitación y actualización continua de los docentes en diversas áreas del conocimiento y metodologías de enseñanza, especialmente en el contexto de la rápida evolución tecnológica y pedagógica actual. De manera tal que —entre otras cosas— los procesos de evaluación no se tiendan a vincular única y exclusivamente con la asignación de un beneficio económico producto de los resultados alcanzados en el cuestionario de opinión estudiantil. De esta forma, lo expuesto se configura como un desafío que requiere de un compromiso institucional para el desarrollo de competencias docentes ajustadas a los actuales requerimientos de los espacios de formación universitaria. En este marco, Moreira y Santos (2016) señalan que “los procedimientos que adoptemos han de ser cuidadosamente elaborados para que, más allá de una evaluación en sentido estricto, sirvan a los propósitos docentes como instrumento de desarrollo de las capacidades profesionales o de identificación de necesidades de formación” (p. 21).

En resumen, las oportunidades asociadas a la evaluación de la docencia se posicionan desde un enfoque multifacético y con orientación hacia la mejora. Esto implica la generación de diálogo constructivo y colaborativo entre los diferentes actores del proceso educativo, la incorporación de *feedback* formativo, la promoción de la autoevaluación docente, y la integración de metodologías innovadoras como pilares fundamentales para elevar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas. Además, se debe apostar por el fortalecimiento de la colaboración interdisciplinaria y la actualización permanente como acción clave para responder de manera efectiva a las demandas de la educación contemporánea.

En los apartados que se exponen a continuación, se realiza una revisión detallada acerca de cómo se configura cada eje cualitativo en los grados estudiados, considerando para ello la

información proporcionada —diferenciadamente— por los distintos agentes informantes que han sido partícipes de este estudio. Para concretar esto, cada uno de los ejes cualitativos se aborda de forma particular, exponiendo las metacategorías y categorías que lo integran, así como también las diferencias que se reconocen a partir del discurso de los informantes. Con todo, a continuación, se abordan estos ejes, siguiendo una lógica deductivo-secuencial, vale decir, desde dimensiones conceptuales de mayor amplitud, hasta aquellos en los que se reconoce una aproximación con un mayor nivel de especificidad.

6.1 Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia

Este primer eje se encuentra configurado por dos metacategorías, a saber, prácticas para evaluar la actuación del profesorado (PEAP) y sistema de evaluación de la docencia (SED). A su vez, estas metacategorías están integradas por diversas categorías, las que permiten comprender y describir el significado que los agentes informantes otorgan a diversos ámbitos del fenómeno de estudio, tal como se ha explicado en los apartados anteriores. De este modo, la primera metacategoría se encuentra compuesta por cinco categorías, las que aluden particularmente a las acciones instauradas para evaluar la docencia (AIED), el cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD), la evaluación de la práctica docente de acuerdo con estándares establecidos (EPDE) y el reconocimiento de la satisfacción y los resultados del alumnado (SARA). Por su parte, la segunda metacategoría la componen siete categorías, las que se encuentran referidas a el proceso de análisis que se realiza en torno a la evaluación de la docencia (AEDOR), la complejidad del sistema (COSEV), la gestión y utilización que se hace de los resultados obtenidos mediante este proceso (GURED), la participación estudiantil (PEVDO), la percepción que se tiene de este sistema (PERPE), la oportunidad de reconocer fortalezas y debilidades en la actuación del profesorado (FODEP), así como también la posibilidad de generar espacios de retroalimentación (READO) a partir de la información obtenida acerca del desempeño del profesorado.

Así, en la siguiente tabla es posible apreciar cómo se configuran estas categorías desde la mirada de los diferentes agentes informantes en cada uno de los grados considerados parte de esta investigación. A continuación, se visualizan los datos obtenidos en el grado de Arquitectura.

Tabla 78. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Arquitectura)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	5	21,74%	1	2,94%	0	0,00%	1	7,69%
CUGAD	1	4,35%	8	23,53%	10	45,45%	2	15,38%
EPDE	0	0,00%	1	2,94%	1	4,55%	0	0,00%
SARA	7	30,43%	6	17,65%	2	9,09%	0	0,00%
SED								
AEDOR	1	4,35%	2	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
COSEV	2	8,70%	6	17,65%	7	31,82%	0	0,00%
GURED	3	13,04%	5	14,71%	1	4,55%	9	69,23%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PERPE	4	17,39%	1	2,94%	1	4,55%	0	0,00%
FODEP	0	0,00%	2	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
READO	0	0,00%	2	5,88%	0	0,00%	1	7,69%
Totales	23	100,00%	34	100,00%	22	100,00%	13	100,00%

A partir de los datos expuestos en la tabla, es posible reconocer que el cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD) es la categoría que más se reconoce a partir de la información proporcionada por el docente novel y el jefe de estudios, esto podría indicar que por parte de estos grupos existe una fuerte conciencia sobre la importancia de seguir los procedimientos establecidos en la gestión académica. Sin embargo, casi no se reconoce en el docente experimentado ni tampoco en estudiantes, lo que podría sugerir una menor percepción de su importancia o menos experiencia, por parte del alumnado, con estos procesos entre estos grupos.

Así también, otra categoría que se reconoce con una clara presencia en el discurso de los entrevistados del grado de arquitectura es la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED). En concreto, esta categoría es mencionada, primordialmente, por los estudiantes y por el profesorado novel, indicando que ambos grupos están preocupados por cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones en la práctica. Por su parte, el docente experimentado también alude a este aspecto, pero en menor medida, lo que se podría relacionar con el valor y la relevancia que le otorga este grupo al

sistema de evaluación del quehacer del profesorado que actualmente se implementa en este contexto de formación.

Otra de las categorías que cobra relevancia en este grado corresponde a la satisfacción y percepción del alumnado (SARA). En este caso, son docentes, tanto con el perfil experimentado como novel, los que muestran estar más interesados en este aspecto, situación que se refleja porcentaje de presencia dentro del discurso de estos informantes. Este interés viene, a su vez, de la mano de la complejidad del sistema de evaluación de la docencia (COSEV). En concreto, este aspecto es muy mencionado por el jefe de estudios y por los estudiantes, como lo demuestra el porcentaje más alto de unidades de significado, mientras que el docente experimentado también lo comenta, pero en menor medida. Esto, posiblemente, como un reflejo de su experiencia y del conocimiento que posee en torno al sistema de valoración del desempeño que actualmente se implementa.

Los códigos restantes no parecen tener una presencia significativa en las respuestas de los grupos, lo que podría indicar que no son considerados prioritarios o bien conocidos por los encuestados. En general, los datos expuestos reflejan diferentes prioridades y preocupaciones entre los grupos con respecto a la evaluación de la docencia en la universidad. Mientras que el jefe de estudios y el docente novel parecen centrarse en la gestión y procedimientos académicos y en la complejidad de este sistema, los estudiantes se inclinan más hacia la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia.

Por su parte, en el caso del segundo grado estudiado, Derecho, es posible visualizar que, a partir del discurso de los agentes informantes, el proceso de evaluación docente se configura de la forma en que se expone en la siguiente tabla.

Tabla 79. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Derecho)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	0	0,00%	0	0,00%	3	9,38%	0	0,00%
CUGAD	1	7,69%	9	20,93%	2	6,25%	2	15,38%
EPDE	1	7,69%	3	6,98%	2	6,25%	0	0,00%
SARA	3	23,08%	1	2,33%	1	3,13%	1	7,69%
SED								

Códigos	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEDOR	0	0,00%	8	18,60%	7	21,88%	0	0,00%
COSEV	0	0,00%	2	4,65%	4	12,50%	0	0,00%
GURED	3	23,08%	0	0,00%	1	3,13%	8	61,54%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	2	6,25%	0	0,00%
PERPE	3	23,08%	1	2,33%	1	3,13%	0	0,00%
FODEP	0	0,00%	7	16,28%	6	18,75%	0	0,00%
READO	2	15,38%	12	27,91%	3	9,38%	2	15,38%
Totales	13	100,00%	43	100,00%	32	100,00%	13	100,00%

En el campo del Derecho, se reconoce que el docente novel presenta un interés mayor en aspectos referidos a la retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente (READO) y el cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD). Así como también se reconoce, tanto en el profesorado novel como en el jefe de estudios, un alto nivel de presencia de comentarios sobre el análisis de la evaluación de la docencia centrada en los resultados (AEDOR) y el reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia (FODEP). Por su parte, los estudiantes muestran un mayor interés en la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED), lo que es indicativo de una fuerte valoración acerca de cómo se usan los resultados evaluativos para efectuar cambios o mejoras.

En concordancia con lo expuesto, cada grupo muestra diferencias significativas en sus intereses. Así, mientras el profesorado novel y la jefatura de estudio comentan mayormente los aspectos administrativos y de percepción de procesos, los estudiantes se enfocan más en los resultados y retroalimentación directa. Respecto de esto último, es relevante mencionar la valoración significativa de los estudiantes sobre la utilización de resultados, lo que podría sugerir que las políticas de mejora docente debiesen enfocarse no solo en recolectar evaluaciones, sino en asegurar que estos resultados se traduzcan en acciones concretas que los estudiantes puedan percibir.

En el marco de este mismo eje cualitativo, es posible reconocer algunas variaciones para el caso del grado de Ingeniería Civil Bioquímica, tal como se expone a continuación.

Tabla 80. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Ingeniería Civil Bioquímica)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	1	2,22%	0	0,00%	2	8,70%	0	0,00%
CUGAD	7	15,56%	1	5,88%	2	8,70%	0	0,00%
EPDE	4	8,89%	2	11,76%	0	0,00%	0	0,00%
SARA	8	17,78%	0	0,00%	1	4,35%	1	8,33%
SED								
AEDOR	1	2,22%	3	17,65%	3	13,04%	0	0,00%
COSEV	5	11,11%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
GURED	6	13,33%	4	23,53%	1	4,35%	8	66,67%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PERPE	3	6,67%	1	5,88%	5	21,74%	2	16,67%
FODEP	4	8,89%	5	29,41%	2	8,70%	0	0,00%
READO	6	13,33%	1	5,88%	7	30,43%	1	8,33%
Totales	45	100,00%	17	100,00%	23	100,00%	12	100,00%

En este caso, se reconoce —en el docente experimentado— una mayor presencia de las categorías satisfacción y percepción del alumnado (SARA), cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD), gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED) —en este caso, el interés es compartido con los estudiantes—, así como también destacan las categorías sobre percepción acerca del proceso de evaluación (PERPE) y retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente (READO) —ambas compartidas por el jefe de estudios—, y del reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia (FODEP) —en este caso, compartido el interés con el docente novel—. En este sentido, a la luz de los datos, parece que los docentes más nuevos en el ámbito académico de la Ingeniería Civil Bioquímica están más interesados en entender cómo sus prácticas específicas influyen en los resultados educativos. En tanto, los intereses del jefe de estudios podrían reflejar un enfoque en cómo las evaluaciones directas de los estudiantes pueden entregar información útil para la implementación de mejoras en el currículo y la enseñanza.

En el caso del grado de Ingeniería Comercial, esta situación se refleja con algunas diferencias y otras similitudes, lo que se puede reconocer en la siguiente tabla.

Tabla 81. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Ingeniería Comercial)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	3	8,82%	0	0,00%	2	22,22%	0	0,00%
CUGAD	6	17,65%	10	23,81%	0	0,00%	0	0,00%
EPDE	1	2,94%	0	0,00%	1	11,11%	1	12,50%
SARA	4	11,76%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
SED								
AEDOR	3	8,82%	1	2,38%	1	11,11%	0	0,00%
COSEV	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
GURED	1	2,94%	13	30,95%	1	11,11%	5	62,50%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PERPE	5	14,71%	11	26,19%	0	0,00%	2	25,00%
FODEP	8	23,53%	0	0,00%	4	44,44%	0	0,00%
READO	3	8,82%	7	16,67%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	34	100,00%	42	100,00%	9	100,00%	8	100,00%

Aquí, en el discurso del docente experimentado se reconoce una mayor presencia de las categorías reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia (FODEP) y cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD) —esta última categoría compartida con el docente novel—. Esto podría indicar una preocupación por la mejora continua y la adherencia a procesos establecidos dentro de su práctica docente. Mientras tanto, en el discurso del docente novel se aprecia una mayor presencia de las categorías referidas a gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED), a la percepción del proceso de evaluación (PERPE) —compartida en menor grado con los docentes experimentados— y a la retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente (READO) —lo que podría ser indicativo de un interés mayor en cómo se aplican los resultados de las evaluaciones para ajustes y mejoras en la enseñanza—. Desde la perspectiva del jefe de estudios, la predominancia está —al igual que en el docente novel— en el reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia (FODEP), lo

que refleja su rol en identificar y mejorar las capacidades docentes dentro de este programa de formación de grado. Para los estudiantes, el interés está en la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED), mostrando un interés significativo en cómo se emplean las evaluaciones para modificar y mejorar el proceso educativo.

En términos generales, dentro de este grado, la percepción acerca del proceso de evaluación (PERPE) recibe atención considerable tanto del docente experimentado (14,71% de sus comentarios son sobre esta categoría) como del docente novel (26,19%), indicando una preocupación por cómo se percibe y se valora el proceso evaluativo. Así también, la retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente (READO) es altamente valorada por el profesorado novel (16,67%), lo que puede ser un indicativo de su búsqueda de *feedback* directo para mejorar sus métodos y estrategias de enseñanza.

En este mismo marco cualitativo, la situación del grado de Ingeniería en Construcción es como se refleja a continuación, en la tabla que se expone.

Tabla 82. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Ingeniería en Construcción)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	6	13,95%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CUGAD	4	9,30%	0	0,00%	11	20,37%	0	0,00%
EPDE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	10,00%
SARA	3	6,98%	3	13,04%	4	7,41%	0	0,00%
SED								
AEDOR	0	0,00%	4	17,39%	3	5,56%	0	0,00%
COSEV	0	0,00%	0	0,00%	4	7,41%	0	0,00%
GURED	0	0,00%	6	26,09%	10	18,52%	7	70,00%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PERPE	18	41,86%	8	34,78%	14	25,93%	0	0,00%
FODEP	7	16,28%	1	4,35%	4	7,41%	2	20,00%
READO	5	11,63%	1	4,35%	4	7,41%	0	0,00%
Totales	43	100,00%	23	100,00%	54	100,00%	10	100,00%

En este caso, el docente experimentado muestra un interés particularmente alto en percepción acerca del proceso de evaluación (PERPE) y reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia (FODEP). Esto puede indicar que existe una tendencia a valorar, significativamente, los procesos de reflexión, análisis y crítica en torno a las estrategias y mecanismos de enseñanza en el contexto universitario. Desde la mirada del docente novel, el interés se centra, principalmente, en la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED) y percepción acerca del proceso de evaluación (PERPE), reconociéndose una preocupación acerca de cómo se emplean los resultados de las evaluaciones para mejorar la práctica docente. En el caso de los jefes de estudio, la atención está —al igual que en el docente novel— en la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED), y, al igual que a los docentes, en percepción acerca del proceso de evaluación (PERPE). Esto puede reflejar su responsabilidad en asegurar que los resultados evaluativos se apliquen efectivamente. Desde el punto de vista de los estudiantes, la preocupación también está en la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED). Esto podría explicarse como un interés orientado a lograr visualizar cambios tangibles y mejoras basadas en sus evaluaciones.

La inclinación de los estudiantes hacia la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED) sugiere que podría ser beneficioso para la universidad enfocar más esfuerzos en asegurar que los estudiantes vean cómo sus comentarios conducen a acciones concretas. Así también, es relevante mencionar que las diferencias en las prioridades entre docentes experimentados y novatos podrían indicar la necesidad de programas de desarrollo profesional que ayuden a alinear y mejorar las prácticas evaluativas a lo largo de toda la carrera docente.

Desde el grado de Oceanografía, la configuración de este eje cualitativo es como se expone en la tabla que se integra a continuación.

Tabla 83. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Oceanografía)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CUGAD	6	35,29%	0	0,00%	1	7,69%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
EPDE	0	0,00%	1	5,26%	3	23,08%	0	0,00%
SARA	1	5,88%	3	15,79%	4	30,77%	2	12,50%
SED								
AEDOR	2	11,76%	1	5,26%	1	7,69%	0	0,00%
COSEV	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
GURED	2	11,76%	5	26,32%	1	7,69%	12	75,00%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PERPE	1	5,88%	2	10,53%	1	7,69%	1	6,25%
FODEP	3	17,65%	5	26,32%	1	7,69%	0	0,00%
READO	2	11,76%	2	10,53%	1	7,69%	1	6,25%
Totales	17	100,00%	19	100,00%	13	100,00%	16	100,00%

En este campo del conocimiento, el docente experimentado se centra, especialmente, en cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD), lo que puede indicar una preocupación por asegurar que los estándares administrativos y académicos establecidos por la universidad se mantengan. Desde la mirada de los docentes novatos, se destaca la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED) y reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia (FODEP), mostrando un interés en cómo los resultados de las evaluaciones se utilizan para mejorar la práctica docente y en el desarrollo personal a través del *feedback*. Por su parte, los jefes de estudio parecen priorizar evaluación de la docencia de acuerdo con estándares preestablecidos (EPDE) y satisfacción y percepción del alumnado (SARA), lo que refleja un enfoque en asegurar que la docencia cumpla con ciertos estándares y en entender cómo se sienten los estudiantes en relación con el proceso formativo que están recibiendo. En este sentido, entonces, se reconoce un primordial interés asociado a la configuración de un proceso cercano a la gestión empresarial al esperar obtener buenos resultados y una favorable satisfacción de quienes reciben el servicio brindado. Los estudiantes, por su lado, le otorgan mayor interés a la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED), indicando una fuerte demanda por ver cambios prácticos basados en sus evaluaciones.

En tanto, se reconoce una baja alusión a la participación estudiantil dentro de este proceso. Esto podría ser considerado para argumentar la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación docente de forma que estén más alineadas con las necesidades y expectativas de todos los grupos involucrados. De esta manera, lograr aumentar el involucramiento estudiantil en las encuestas podría ser crucial para lograr emplear este sistema de manera óptima y, así, actuar con respaldo empírico a la hora de implementar acciones de mejora de la práctica docente.

Para cerrar este primer eje, a continuación, se exponen los resultados referidos al grado de Psicología. En la siguiente tabla es posible visualizar la forma en que se configura este eje a partir de las metacategorías y categorías asociadas.

Tabla 84. Eje 1. Componentes del sistema actual de evaluación de la docencia (Psicología)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Códigos	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEAP								
AIED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CUGAD	7	43,75%	1	8,33%	16	44,44%	0	0,00%
EPDE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	7,69%
SARA	0	0,00%	0	0,00%	2	5,56%	0	0,00%
SED								
AEDOR	3	18,75%	0	0,00%	1	2,78%	0	0,00%
COSEV	0	0,00%	0	0,00%	1	2,78%	0	0,00%
GURED	2	12,50%	0	0,00%	11	30,56%	4	30,77%
PEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PERPE	2	12,50%	2	16,67%	1	2,78%	1	7,69%
FODEP	1	6,25%	5	41,67%	4	11,11%	0	0,00%
READO	1	6,25%	4	33,33%	0	0,00%	7	53,85%
Totales	16	100,00%	12	100,00%	36	100,00%	13	100,00%

En este grado formativo, el cumplimiento de procesos de gestión académica (CUGAD) se reconoce como uno de los aspectos de mayor presencia desde el discurso de los profesores experimentados. Esto podría sugerir que los docentes con mayor experiencia están más involucrados o preocupados por los procesos administrativos y de gestión académica. Esta situación —como también se ha reflejado en los otros grados— es coincidente con la mirada

del jefe de estudios, situación que se visualiza como coherente con su rol de supervisión y liderazgo que deben asumir y cumplir las jefaturas dentro de los contextos como el estudiado.

Desde la mirada del estudiantado, el foco está puesto en la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia (GURED), situación que es coincidente con la percepción de los jefes de estudio, pues en su discurso también se reconoce un alto nivel de presencia de este aspecto. Esto puede ser indicativo del interés que se le otorga a este proceso y, particularmente, a cómo se utilizan los resultados de las evaluaciones para la mejora continua del proceso educativo. En concordancia con esto, otro aspecto relevante para el estudiantado está en relación con la retroalimentación estudiantil de la asignatura y del quehacer docente (READO). En relación con ello, se reconoce un alto interés por parte de los estudiantes, lo cual resalta la importancia que le dan a tener una voz activa en la evaluación de sus cursos y profesores, considerando que esto se configura como una práctica crucial para la mejora directa de la enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje estudiantil.

6.2 Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia

El segundo eje cualitativo, correspondiente a componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia, agrupa —específicamente— una metacategoría, correspondiente a competencias transversales en docencia (CED) y esta, a su vez, se encuentra conformada por cuatro categorías. Estas corresponden a las siguientes: competencias comunicativas docentes (CCD), competencias interpersonales docente-estudiantes (CIDE), competencias investigativas del docente (CIDO) y competencias transversales para la enseñanza (CTE).

Todas estas, en conjunto, configuran y representan aspectos que —a juicio de los agentes informantes— corresponden a áreas de relevancia a la hora de reconocer las habilidades que debiese poseer el profesorado que se desempeña en la formación universitaria. Esto, por tanto, se configura como un grupo de aspectos que se deben mantener —en algunos casos— e integrar —en el caso de otros— dentro del proceso de evaluación del quehacer del profesorado.

De este modo, en la siguiente tabla se expone cómo se configura este eje cualitativo en el grado de Arquitectura, precisando cuáles son las categorías de mayor recurrencia en este grupo y qué agentes informantes aluden específicamente a ellas.

Tabla 85. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Arquitectura)

Código	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	66,67%
CIDE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	33,33%
CIDO	6	85,71%	0	0,00%	2	100,00%	0	0,00%
CTE	1	14,29%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	7	100,00%	0	0,00%	2	100,00%	6	100,00%

En relación con el grado de Arquitectura es posible reconocer que el profesorado experimentado alude, particularmente, a que una de las habilidades que debe poseer el profesorado universitario son las competencias investigativas (CIDO), junto con ello, pero en menor medida aparecen las competencias transversales para la enseñanza (CTE). Esto sugiere un fuerte énfasis en la importancia de la investigación como componente clave de la práctica docente en el campo de la Arquitectura, lo que se corrobora con la perspectiva de los jefes de estudio, pues se reconoce acuerdo con la mirada del docente experimentado al aludir como relevante las habilidades en investigación. Por su parte, los estudiantes aluden, predominantemente, a las competencias comunicativas docentes (CCD) y a las competencias interpersonales (CIDE), indicando un interés en cómo los docentes se comunican y se relacionan con ellos. Respecto del resto de las categorías incluidas en este eje, se aprecia una escasa o nula mención, como es el caso competencias transversales para la enseñanza (CTE) las que solo se reconocen en el discurso de los docentes experimentados.

Esta distribución respecto de las competencias que debiesen ser foco de interés en el desempeño del profesorado debiese implicar una discusión entre los diferentes actores académicos sobre lo que constituye una enseñanza efectiva y cómo esto afecta la evaluación de la calidad docente. Así también, es relevante el fuerte enfoque de los estudiantes en las competencias comunicativas y relacionales podría ser utilizado para argumentar la necesidad

de programas de formación docente que fortalezcan estas habilidades, consideradas esenciales para el aprendizaje efectivo en Arquitectura.

En esta misma línea, en el ámbito del Derecho se reconocen algunas coincidencias y otras diferencias con lo expuesto previamente. En la siguiente tabla, es posible reconocer cómo se distribuyen estas categorías de acuerdo con el discurso de los diferentes agentes participantes de este estudio.

Tabla 86. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Derecho)

Código	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%
CIDE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	50,00%
CIDO	5	71,43%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CTE	2	28,57%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%
Totales	7	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%

En este grado el docente experimentado —al igual que en Arquitectura— percibe como un aspecto positivo las competencias investigativas del docente (CIDO) y más abajo otorga un espacio a las competencias transversales para la enseñanza (CTE). Esto refleja una alta valoración de la investigación y la aplicación de conocimientos generales en la enseñanza dentro del ámbito del Derecho. Los estudiantes —también coincidente con Arquitectura— perciben como un elemento de interés las competencias interpersonales docente-estudiantes (CIDE), seguido de competencias comunicativas docentes (CCD) y competencias transversales para la enseñanza (CTE). Esto refleja que los estudiantes valoran la habilidad de los docentes para comunicarse y relacionarse efectivamente con ellos.

En relación con lo expuesto, el enfoque del docente experimentado en la investigación podría reflejar una cultura académica donde la producción de conocimiento es altamente valorada, posiblemente más que las habilidades comunicativas y relacionales con el estudiantado. Estos datos podrían ser utilizados para discutir cómo la percepción y la valoración de competencias docentes varían entre diferentes grupos dentro del ámbito del derecho, lo cual podría tener implicaciones significativas en el desarrollo profesional y en las políticas de evaluación de la

docencia. Así, esto se podría traducir en implementar estrategias de desarrollo docente que equilibren la investigación y las habilidades interpersonales y comunicativas, para así mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Bajo esta misma dimensión cualitativa, la situación del grado de Ingeniería Civil Bioquímica es distinta, pues se reconoce un bajo nivel de mención a aspectos referidos a las competencias que debiese poseer el profesorado universitario. Esto es posible visualizar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 87. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Ingeniería Civil Bioquímica)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Código	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%
CIDE	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	1	25,00%
CIDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CTE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	50,00%
Totales	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	4	100,00%

En este grado, solo los estudiantes y jefe de estudios han aludido a las competencias que se debiesen reconocer en el profesorado. Al respecto, y en consistencia con los grados anteriores, en este campo disciplinar el estudiantado también reconoce como elemento relevante las competencias comunicativas docentes (CCD), sumado a ello se reconocen también las competencias interpersonales docente-estudiantes (CIDE) como un elemento que debe ser valorado dentro del desempeño del profesorado y las competencias transversales para la enseñanza (CTE). En tanto, y diferenciándose de los casos anteriores, el jefe de estudios —en este caso— refiere a la competencia interpersonal (CIDE) como relevante dentro del ejercicio docente, a diferencia de los ocurrido con Arquitectura y Derecho donde el foco estaba puesto en las habilidades investigativas del profesorado.

En este caso, el jefe de estudios parece tener una percepción más positiva o una mayor atención a las competencias interpersonales, quizás debido a su rol en la supervisión y evaluación del desempeño docente, así como también a propósito de su interacción cercana

con parte del estudiantado. Desde los estudiantes, parece que en foco está más en las competencias comunicativas y transversales para la enseñanza, lo cual podría corresponder a un reflejo de su experiencia directa y sus expectativas de la interacción en el aula.

De forma diferente a lo que se expuso recientemente, es lo que se puede visualizar en el grado de Ingeniería Comercial. Así, y tal como se aprecia en la siguiente tabla, aquí el jefe de estudios no alude a las competencias que debiese poseer y reconocerse en el profesorado que se desempeña en este campo de formación.

Tabla 88. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Ingeniería Comercial)

Código	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	30,77%
CIDE	2	40,00%	1	100,00%	0	0,00%	4	30,77%
CIDO	3	60,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CTE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	38,46%
Totales	5	100,00%	1	100,00%	0	0,00%	13	100,00%

Respecto de lo que aquí es posible visualizar, son las competencias transversales para la enseñanza (CTE) las que presentan una mayor presencia en este grado, particularmente a partir del discurso del estudiantado. En relación con esto, ningún otro agente informante alude a esta competencia en particular. Así también, para este grupo cobran relevancia las competencias comunicativas del docente (CCD) y las de carácter interpersonal (CIDE), reconociendo que todas estas tienen un alto nivel de relevancia en lo que se refiere al desempeño del profesorado.

Desde la percepción del profesorado de este grado, el docente novel refiere a que uno de los aspectos relevantes a ser considerados en el desempeño del profesorado está en relación con las competencias interpersonales (CIDE). A diferencia de estos, el docente experimentado— al igual que en los grados de Arquitectura y Derecho— el aspecto de mayor relevancia corresponde a las competencias investigativas (CIDO). A esto se suma, también, pero con

un menor nivel de presencia, las competencias interpersonales (CIDE), las que, a su vez, también fueron reconocidas por el profesorado novel.

En relación con lo expuesto, es relevante prestar atención —en este grado— a la falta de percepción de varias competencias en el jefe de estudios. Esto podría sugerir una necesidad de capacitación o mayor atención a la evaluación de competencias desde una perspectiva administrativa. Así también, la variabilidad en la percepción entre docentes experimentados y noveles frente a los estudiantes podría indicar diferencias en los enfoques o métodos pedagógicos, así como en las expectativas entre estos grupos. Por su parte, los estudiantes parecen tener una percepción más amplia de las competencias necesarias en sus docentes, lo que es crucial para considerar en el desarrollo de estrategias de mejora continua en la enseñanza universitaria.

Bajo este mismo ámbito temático, los componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia tienden a reconocerse —particularmente— en dos grupos de agentes informantes. En este caso —y tal como sucedió con Ingeniería Civil Bioquímica— estos aspectos se reconocen en las declaraciones del estudiantado y del jefe de estudios. En la tabla que se presenta a continuación es posible reconocer cómo se configuran estas categorías al interior de este eje cualitativo en el grado de Ingeniería en Construcción.

Tabla 89. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Ingeniería en Construcción)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Código	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	50,00%
CIDE	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	1	10,00%
CIDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CTE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	40,00%
Totales	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	10	100,00%

A partir de las afirmaciones de los agentes informantes, es posible reconocer que —desde este grado— son los estudiantes y jefe de estudios quienes dan a conocer a una serie de competencias y desempeños que configuran los objetos de evaluación de la docencia.

Respecto de ello, para los estudiantes el elemento más relevante está en directa relación con las competencias comunicativas (CCD). Desde esta misma perspectiva, se suman también las competencias transversales en docencia (CTE), lo que se traduce en el reconocimiento de capacidades —en el profesorado— para dar respuesta a los diversos requerimientos propios de los diferentes contextos de formación.

En vínculo con lo expuesto, el jefe de estudios reconoce como el aspecto más relevante —en el ejercicio de la docencia— las competencias interpersonales docente-estudiantes (CIDE). En este sentido, esto puede reflejar una percepción más positiva de las relaciones interpersonales por parte de la administración, identificando esto como un factor de interés en el proceso formativo. Del mismo modo, esta categoría también se reconoce en el estudiantado, no obstante, no se refleja con el mismo nivel de relevancia que para el profesorado.

A partir de lo expuesto, se percibe una falta de concordancia entre la percepción de competencias entre la jefatura de estudio y los estudiantes. Al respecto, el alumnado parece más consciente o afectado por las competencias transversales y comunicativas de los docentes, lo que es fundamental para su experiencia educativa. En tanto, y a diferencia de algunos de los grados ya expuestos, se identifica una falta de reconocimiento de las competencias investigativas, lo que dependiendo de las definiciones de la universidad podría configurarse como un factor de riesgo si la investigación se posiciona como un elemento trascendental para dar concreción al proyecto formativo de la institución.

Por su parte, en el caso del grado de Oceanografía, la forma en que se configuran las categorías al interior de este eje cualitativo es algo diferente a los cinco grados expuestos previamente. Esto dado que las categorías emergentes que —en los casos anteriores— eran asociadas a agentes informantes específicos, acá cambian de lugar. En la tabla que se expone a continuación es posible visualizar la forma en que se organiza este eje cualitativo.

Tabla 90. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Oceanografía)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Código	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	25,00%
CIDE	2	100,00%	0	0,00%	1	100,00%	10	62,50%
CIDO	0	0,00%	2	66,67%	0	0,00%	0	0,00%
CTE	0	0,00%	1	33,33%	0	0,00%	2	12,50%
Totales	2	100,00%	3	100,00%	1	100,00%	16	100,00%

En lo que se refiere a competencias transversales para la enseñanza (CTE), solo los estudiantes y parte del profesorado novel ha hecho alusión a ellas como elemento constitutivo de los componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia. Esto sugiere, particularmente, que los estudiantes valoran y reconocen la capacidad de los docentes para aplicar conocimientos y habilidades de manera transversal en diferentes contextos de enseñanza. Asimismo, también dentro las percepciones del estudiantado se valoran positivamente las competencias comunicativas (CCD), configurándose estas como una dimensión relevante de reconocer en el profesorado universitario, sobre todo considerando la preponderancia de este aspecto como mecanismo que permite acceder al conocimiento disciplinar y especializado.

No obstante, es preciso indicar que son las competencias interpersonales (CIDE) las que se posicionan como más relevantes dentro de los componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia. Esto dado que logran configurarse como la categoría de mayor índice de presencia en el discurso del estudiantado participante. Pese a ello, se identifica una diferencia evidente entre la mirada del alumnado y de los docentes entrevistados. De esta forma, mientras los estudiantes reconocen y otorgan un alto valor a este aspecto de actuación, esto no es coincidente con la percepción manifestada por los docentes.

De forma diferente a los otros grados ya comentados, aquí las competencias investigativas (CIDO) pasan a ser reconocidas como un aspecto de relevancia para el docente novel, diferenciándose de los otros grados donde este elemento era posible de reconocer en el discurso de los docentes experimentados. Esto podría indicar que existe reconocimiento

limitado de las actividades de investigación dentro del profesorado o una falta de visibilidad de estas actividades entre los grupos más amplios.

Todo esto permite indicar que hay una variabilidad notable en cómo los diferentes grupos perciben las competencias docentes. Así, se reconoce una clara diferencia entre cómo los estudiantes perciben las competencias y cómo los docentes las reconocen. Esto, por tanto, puede configurarse como áreas de mejora en términos de comunicación y desarrollo profesional. El bajo reconocimiento de competencias investigativas sugiere la necesidad de integrar más estas habilidades en la percepción del rol docente, especialmente en campos científicos como la oceanografía.

Finalmente, y para cerrar este segundo eje cualitativo, a continuación, se expone la configuración de este eje de acuerdo con el discurso entregado por los diferentes agentes informantes del grado de Psicología. En la tabla que se presenta ahora es posible visualizar los datos referidos a este campo del saber.

Tabla 91. Eje 2. Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia (Psicología)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
Código	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CED								
CCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CIDE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	42,86%
CIDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CTE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	57,14%
Totales	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	100,00%

En el grado de Psicología —y particularmente en este eje cualitativo— no se alude, desde la perspectiva del profesorado y jefe de estudios, a categorías referidas con las competencias transversales en docencia (CED). Las referencias a estos aspectos emergen desde la mirada del estudiantado, quienes reconocen como relevantes las competencias interpersonales (CIDE) y las de carácter transversal para la enseñanza (CTE). Esto podría reflejar una percepción positiva acerca de los esfuerzos de los docentes en este aspecto, pero también resalta la falta de reconocimiento por parte de otros docentes y administradores.

Los resultados reflejan una brecha en la percepción de las competencias entre los estudiantes y los otros grupos. Es notable que los docentes, tanto experimentados como noveles, así como los jefes de estudio, no reconocen ninguna de las competencias evaluadas. Los estudiantes parecen ser los únicos en reconocer y valorar ciertas competencias, lo cual podría indicar que están más atentos a las habilidades prácticas y de interacción de sus docentes, o podría reflejar una metodología de evaluación que favorece la percepción estudiantil. La falta de reconocimiento de competencias investigativas y comunicativas podría configurarse como un aspecto de análisis, sobre todo porque la Psicología se configura como un campo disciplinar centrado en el entendimiento humano y la comunicación.

6.3 Eje 3. Calidad de la docencia universitaria

El tercer eje cualitativo, correspondiente a calidad de la docencia universitaria, es el de mayor presencia dentro del discurso de los agentes informantes que han participado de este estudio. En concreto, esta dimensión se encuentra configurada por siete metacategorías, cada una de ellas, con una cantidad diferenciada de categorías emergentes. Así, estas metacategorías corresponden a las siguientes: flexibilidad y adaptación del proceso formativo (FAPF), enseñanza diferenciada de las disciplinas (EDD), enfoques de la formación (EDF), aprendizaje desde la práctica (ADP), formación y aprendizaje colaborativo (FAC), enfoques de la evaluación (EDE) y desarrollo profesional docente (DPD). Estas —en su conjunto— agrupan un total de 25 categorías emergentes, las que intentan reflejar diferentes aspectos asociados al significado que se desea transmitir mediante este eje cualitativo.

Así, a través de este eje lo que se espera es exponer los aspectos y atributos que —a juicio de los entrevistados— componen una docencia de calidad en el contexto de formación universitaria. A continuación, en la tabla que se presenta, se pueden visualizar las categorías y metacategorías que configuran este eje cualitativo en el grado de Arquitectura.

Tabla 92. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Arquitectura)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	10	27,03%	7	20,00%	9	17,31%	3	5,88%
ICPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

EDD								
DEDI	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DOED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
ERDOF	0	0,00%	2	5,71%	0	0,00%	0	0,00%
EDF								
CORAF	0	0,00%	4	11,43%	1	1,92%	2	3,92%
DCTD	0	0,00%	0	0,00%	2	3,85%	1	1,96%
PRANC	0	0,00%	0	0,00%	1	1,92%	2	3,92%
ADP								
APROT	3	8,11%	5	14,29%	15	28,85%	0	0,00%
API	2	5,41%	5	14,29%	9	17,31%	9	17,65%
FAC								
EDDE	3	8,11%	2	5,71%	5	9,62%	2	3,92%
ETCE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TAPAE	2	5,41%	0	0,00%	0	0,00%	5	9,80%
EDE								
EREFO	2	5,41%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%
EVCD	6	16,22%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	1	2,86%	6	11,54%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MERE	3	8,11%	4	11,43%	1	1,92%	1	1,96%
PHREA	1	2,70%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TEAP	0	0,00%	1	2,86%	0	0,00%	0	0,00%
DPD								
CODPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOPDI	4	10,81%	3	8,57%	3	5,77%	10	19,61%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	3,92%
TCD	1	2,70%	1	2,86%	0	0,00%	2	3,92%
Totales	37	100,00%	35	100,00%	52	100,00%	51	100,00%

A partir de lo expuesto, es posible reconocer que —en este grado formativo— la flexibilidad y adaptación (FAPF) se reconoce como un componente que presenta un mayor índice de recurrencia, en comparación con los otros que componen el eje. En concreto, los docentes experimentados y la jefatura de estudio mencionan —en mayor medida— los procesos de adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG) como un componente relevante para fin de ajustar la formación a las exigencias emergentes del espacio de enseñanza. Respecto de esto mismo, la percepción estudiantil sobre esta adaptabilidad es

distinta, pues se visualiza un menor nivel de reconocimiento de este aspecto en el discurso del alumnado. Esto sugiere, por tanto, que las estrategias de adaptación implementadas por el profesorado pueden no estar alineadas —completamente— con las expectativas o necesidades de los estudiantes o los requerimientos propios del marco en el que se implementa la formación.

Otro de los aspectos que cobra relevancia dentro de este eje corresponde al aprendizaje desde la práctica (ADP). En esta categoría, la jefatura de estudio considera, por ejemplo, que un reflejo de una docencia de calidad es la integración de estrategias de aprendizaje que impliquen procesos de transferencia y adaptación (APROT), precisando —sobre todo— la relevancia de incorporar espacios orientados a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, los estudiantes no parecen percibirlo de igual manera, pues el foco para ellos está puesto en el aprendizaje de procedimientos mediante la imitación. Esto puede ser indicativo de que los procesos de transferencia se posicionan en un nivel más alto de abstracción y, por tanto, el estudiantado tiende a posicionar todo dentro de una misma clase vale decir, aprendizaje de procedimientos desde la imitación, sin reconocer aún que están llevando a cabo acciones de transferencia y adaptación.

En el ámbito de la formación y aprendizaje colaborativo (FAC) es relevante destacar que este aspecto es reconocible, principalmente, en el discurso de la jefatura de estudio. En este contexto dichos informantes valoran —positivamente— la integración de los espacios de diálogo entre docentes y estudiantes (EDDE). Esto podría vincularse con las tareas y procedimientos que debe liderar el jefe de estudios en los contextos de formación universitaria, situación que implica generar espacios de diálogo y apertura con el estudiantado y, a su vez, transmitir —entre el equipo docente— un mensaje orientado a propiciar los espacios de intercambio con el estudiantado.

Además de lo expuesto, también se reconoce como elemento frecuente —dentro del discurso de los estudiantes— los espacios de acompañamiento y retroalimentación (EREFO). Esto refleja, en cierta medida, el valor otorgado a esta práctica a propósito de la relevancia que tiene el acompañamiento y la orientación en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias especializadas en el campo de la Arquitectura. A esto se suma —también desde la mirada del alumnado— un claro reconocimiento de la formación

permanente en el campo del saber disciplinar (FOPDI) como aspecto de relevancia en el marco de asegurar la calidad de la docencia en la formación de Arquitectos.

Con todo, se reconoce una baja presencia de aspectos asociados a la enseñanza diferenciada de las disciplinas (EDD) así como también a enfoques de la formación (EDF). El foco está puesto —en este caso— en declarar la necesidad de adaptar la enseñanza a los requerimientos del grupo y el contexto, el valorar y reconocer el aprendizaje de procedimientos, así como también los espacios de retroalimentación y la participación en espacios de actualización por parte del profesorado. Esto, en su conjunto, busca configurar la forma en que —por parte de estos informantes— se configura la calidad de la docencia en el campo de la Arquitectura, reconociendo que hay aspectos que logran estar presentes en la práctica actual, pero también hay otro que se deben trabajar y fortalecer.

Desde el grado de Derecho, al igual como ha sucedido en los ejes cualitativos comentados con anterioridad, la forma en que se configura el eje y se distribuyen las distintas categorías varía de acuerdo con la percepción de cada agente informante que ha participado del estudio. En la tabla que se incorpora a continuación, es posible visibilizar la forma en que se configura este eje de acuerdo con el comportamiento de todos sus componentes.

Tabla 93. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Derecho)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	0	0,00%	19	48,72%	2	10,53%	10	26,32%
ICPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	5,26%
EDD								
DEDI	0	0,00%	1	2,56%	3	15,79%	0	0,00%
DOED	0	0,00%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%
ERDOF	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EDF								
CORAF	0	0,00%	2	5,13%	1	5,26%	0	0,00%
DCTD	0	0,00%	0	0,00%	2	10,53%	7	18,42%
PRANC	0	0,00%	1	2,56%	1	5,26%	2	5,26%
ADP								
APROT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
API	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAC								
EDDE	2	16,67%	4	10,26%	0	0,00%	2	5,26%
ETCE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,63%
TAPAE	0	0,00%	0	0,00%	5	26,32%	2	5,26%
EDE								
EREFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,63%
EVCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MERE	0	0,00%	2	5,13%	0	0,00%	0	0,00%
PHREA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	5,26%
TEAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DPD								
CODPRO	0	0,00%	0	0,00%	3	15,79%	2	5,26%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOPDI	10	83,33%	3	7,69%	1	5,26%	7	18,42%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TCD	0	0,00%	7	17,95%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	12	100,00%	39	100,00%	19	100,00%	38	100,00%

En este grado, al igual como sucedió en Arquitectura, la flexibilidad y adaptación del proceso formativo (FAPF) se posiciona como un componente relevante dentro de la configuración del eje. En este sentido, se visualiza una coincidencia acerca de la categoría de mayor presencia en el discurso de los informantes, a saber, adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG). No obstante, es preciso mencionar que desde esta formación son los estudiantes y docentes noveles, los que reconocen este elemento como un atributo significativo para referirse a la calidad de la docencia universitaria. Esto puede indicar una mayor sensibilidad o capacidad de adaptación por parte de los docentes que llevan poco tiempo desempeñándose como profesorado universitario, lo que se traduce en una mayor capacidad para dar respuesta a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

En el ámbito del desarrollo profesional docente (DPD) es la formación permanente en el campo del saber disciplinar (FOPDI) la que cobra mayor nivel de presencia en el discurso de los agentes informantes. En este marco, la mayoría de los docentes experimentados

reconocen la importancia de participar en espacios formación continua y actualización, lo que es fundamental para desarrollar espacios formativos ajustados a las exigencias actuales en el campo del Derecho. Esto, a su vez es concordante con las declaraciones del estudiantado, por cuanto, este grupo también reconoce —como aspecto recurrente— la formación y actualización del profesorado como índice de calidad en la docencia en el campo jurídico.

En resumen, se reconoce un énfasis en el discurso asociado a la adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG), esto desde la mirada tanto de docentes noveles como de estudiantes. Esto podría ser indicativo de cómo la cercanía o distancia etaria entre el alumnado y el equipo docente incide en los procesos de adaptación y ajuste de la formación. De esta forma, se reconoce que el profesorado novel está más atento a las particularidades del alumnado y de cómo adaptar su quehacer a dichos requerimientos. Del mismo modo, también se valora —por parte de los docentes experimentados— la formación permanente, configurándose esto como un reflejo del compromiso existente con la mejora en la formación entregada.

Así también, pero con distintos énfasis, se logra visualizar la forma en que se configura este eje cualitativo en el grado de Ingeniería Civil Bioquímica. Al respecto, se reconocen coincidencias, pero también diferencias en lo que se refiere a la calidad de la docencia en el contexto universitario. Esto, es posible visualizarlo en la tabla que se incorpora a continuación.

Tabla 94. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Ingeniería Civil Bioquímica)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	5	20,00%	0	0,00%	3	10,34%	8	16,00%
ICPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	16,00%
EDD								
DEDI	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DOED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,00%
ERDOF	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EDF								
CORAF	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
DCTD	8	32,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	18,00%
PRANC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	8,00%
ADP								
APROT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
API	0	0,00%	3	23,08%	2	6,90%	0	0,00%
FAC								
EDDE	0	0,00%	2	15,38%	2	6,90%	2	4,00%
ETCE	1	4,00%	0	0,00%	3	10,34%	3	6,00%
TAPAE	2	8,00%	5	38,46%	4	13,79%	2	4,00%
EDE								
EREFO	4	16,00%	2	15,38%	1	3,45%	7	14,00%
EVCD	4	16,00%	1	7,69%	0	0,00%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MERE	1	4,00%	0	0,00%	2	6,90%	0	0,00%
PHREA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,00%
TEAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DPD								
CODPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	4,00%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	2	6,90%	0	0,00%
FOPDI	0	0,00%	0	0,00%	3	10,34%	3	6,00%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	6	20,69%	0	0,00%
TCD	0	0,00%	0	0,00%	1	3,45%	0	0,00%
Totales	25	100,00%	13	100,00%	29	100,00%	50	100,00%

En el grado de Ingeniería Civil Bioquímica, específicamente en la metacategoría flexibilidad y adaptación del proceso formativo (FAPF), es la categoría de adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG) la que se reconoce con un mayor nivel de presencia dentro del discurso de los agentes informantes. En este contexto, este aspecto se logra visibilizar con mayor presencia en las declaraciones de los estudiantes, seguidos por los docentes experimentados. Esto sugiere que existe un reconocimiento —por parte del profesorado con más años de experiencia— acerca de que es necesario integrar acciones referidas a adaptar el proceso de formación a los requerimientos del contexto, siendo consistente con la percepción del estudiantado. No obstante, es necesario prestar mayor atención a esto a fin de ajustar la formación, integrando también la mirada de docentes noveles y jefatura de

estudio. Así también, y respecto de los enfoques de la formación (EDF) es preciso reconocer la existencia de acuerdo entre docentes experimentados y estudiantes, particularmente en lo que dice relación con el desarrollo de competencias transversales y disciplinares (DCTD). Esta situación puede reflejar cierta consistencia entre la práctica docente del profesorado y las acciones y políticas instaladas dentro del grado para gestionar y orientar el quehacer del profesorado en el aula.

En lo que dice relación con la metacategoría de formación y aprendizaje colaborativo (FAC), destaca —como aspecto con un mayor índice de mención— el trabajo autónomo y participación activa del estudiantado (TAPAE), siendo expresado esto por los jefes de estudio y los docentes noveles. Esto permite reconocer —a partir de lo señalado por los informantes— una valoración positiva acerca del aprendizaje activo y autónomo en el currículo. Para complementar esto, se alude a los enfoques de la evaluación (EDE), en particular en esta metacategoría se aprecia que la integración de espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación (EREFO) es una categoría mencionada, primordialmente, por los estudiantes. Esto podría reflejar la necesidad de reforzar las acciones de retroalimentación implementadas por el profesorado —en los espacios formativos— atendiendo a las particularidades y exigencias propias del campo disciplinar.

Con todo, en la tabla anterior se refleja una configuración variada en torno a la calidad de la docencia en este grado, destacando una cierta desconexión entre las expectativas y las percepciones de los diferentes grupos evaluadores. La variabilidad en la percepción de prácticas de enseñanza y evaluación entre docentes y estudiantes puede ser indicativa de áreas donde la comunicación y las políticas podrían necesitar ajustes para asegurar que las intenciones educativas sean efectivamente transmitidas y percibidas.

Con el objetivo de dar continuidad a lo expuesto hasta aquí, en la tabla que se integra más abajo es posible visualizar cómo se distribuyen, las distintas categorías emergentes, dentro del eje cualitativo de calidad de la docencia universitaria en el grado de Ingeniería Comercial. Esta información permite reflejar cómo se constituye esta dimensión a partir de la mirada de los diferentes agentes informantes que han participado del estudio.

Tabla 95. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Ingeniería Comercial)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	9	26,47%	6	27,27%	0	0,00%	2	5,71%
ICPRO	0	0,00%	0	0,00%	1	10,00%	2	5,71%
EDD								
DEDI	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	5,71%
DOED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
ERDOF	1	2,94%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EDF								
CORAF	1	2,94%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DCTD	2	5,88%	5	22,73%	5	50,00%	1	2,86%
PRANC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	5,71%
ADP								
APROT	3	8,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
API	1	2,94%	0	0,00%	1	10,00%	1	2,86%
FAC								
EDDE	9	26,47%	1	4,55%	0	0,00%	7	20,00%
ETCE	0	0,00%	1	4,55%	0	0,00%	2	5,71%
TAPAE	4	11,76%	5	22,73%	0	0,00%	0	0,00%
EDE								
EREFO	0	0,00%	2	9,09%	0	0,00%	9	25,71%
EVCD	1	2,94%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MERE	3	8,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PHREA	0	0,00%	1	4,55%	0	0,00%	3	8,57%
TEAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DPD								
CODPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	5,71%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOPDI	0	0,00%	1	4,55%	3	30,00%	2	5,71%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	34	100,00%	22	100,00%	10	100,00%	35	100,00%

Desde las declaraciones de los agentes informantes, pertenecientes al grado de Ingeniería Comercial, se reconoce como categoría recurrente en su discurso la Adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG). En este contexto, tanto los docentes experimentados como los docentes noveles reiteran que la calidad de la docencia —dentro del campo del saber en el que se desempeñan— se alcanzará en la medida que se logran establecer e integrar adecuaciones a la formación. Para lograr esto es necesario reconocer las particularidades del estudiantado, así como también las exigencias y recursos propios del contexto de formación en que se lleva a cabo la enseñanza.

Junto con lo anterior, el desarrollo de competencias transversales y específicas (DCTE) se configura como aspecto recurrente dentro de las declaraciones de profesorado novel y jefatura de estudio. En este sentido, esto podría configurarse como una afirmación que refleja conocimiento del proyecto formativo de la institución y del grado, así como también una participación reciente de los espacios de diálogo orientados a comunicar y compartir —sobre todo con el profesorado de reciente ingreso— los lineamientos formativos establecidos por la casa de estudios.

A lo señalado, también se suman aspectos como los espacios de diálogo entre docentes y estudiantes (EDDE) y el trabajo autónomo y participación activa del estudiantado (TAPAE). Respecto de ello, en el discurso de los docentes experimentados se reconoce un alto nivel de presencia en ambas categorías. Así también, la referencia a los espacios de diálogo entre los participantes de la formación es reiterada en las afirmaciones de los estudiantes, mientras que el trabajo autónomo se percibe también en las declaraciones del profesorado novel. La perspectiva del profesorado experimentado vendría a reflejar el conocimiento que este grupo posee acerca de las prácticas y normativas que orientan el quehacer del profesorado en el contexto estudiado. Esta situación también es coincidente con la mirada de los docentes noveles, quienes —a propósito del conocimiento institucional que poseen— otorgan relevancia a la generación de espacios de trabajo autónomo y activo de los estudiantes. Por su parte, las afirmaciones de los estudiantes —vinculadas con los procesos de diálogo— confirman la percepción generalizada acerca del valor que le otorga el alumnado a la posibilidad de interactuar con sus docentes como mecanismo de aprendizaje transversal y disciplinar.

Además de lo ya expuesto, la categoría espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación (EREFO) se posiciona como un aspecto reiterado en las declaraciones del profesorado experimentado. En este sentido, este grupo reconoce la relevancia de acompañar y retroalimentar al estudiantado en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias especializadas. Esto a fin de entregar orientaciones y propiciar la generación de espacios de análisis del propio hacer de los estudiantes que se están formando.

Con todo, parece ser que los docentes experimentados tienen una percepción más positiva de su propio desempeño en varias áreas comparado con la percepción de los estudiantes y otros grupos. Las diferencias en la percepción sobre la flexibilidad y la evaluación sugieren que mientras los docentes pueden sentir que están adaptando sus métodos y proporcionando retroalimentación adecuada, los estudiantes no siempre perciben estos esfuerzos, lo que destaca la necesidad de un diálogo mejorado y más consistente entre docentes y estudiantes.

En tanto, y desde la perspectiva del grado de Ingeniería en Construcción, este eje se configura de acuerdo con los datos que se exponen la tabla que se integra a continuación. Aquí, al igual que en los casos anteriores, se presentan los datos —asociados a cada categoría— y que permiten reconocer aquellos aspectos de mayor frecuencia dentro del discurso de los informantes.

Tabla 96. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Ingeniería en Construcción)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	17	32,69%	6	31,58%	6	37,50%	4	9,76%
ICPRO	2	3,85%	2	10,53%	0	0,00%	4	9,76%
EDD								
DEDI	1	1,92%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,44%
DOED	3	5,77%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
ERDOF	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EDF								
CORAF	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%
DCTD	6	11,54%	4	21,05%	1	6,25%	6	14,63%
PRANC	0	0,00%	0	0,00%	1	6,25%	2	4,88%
ADP								
APROT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
API	7	13,46%	0	0,00%	0	0,00%	3	7,32%
FAC								
EDDE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	9,76%
ETCE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TAPAE	6	11,54%	0	0,00%	2	12,50%	1	2,44%
EDE								
EREFO	3	5,77%	0	0,00%	0	0,00%	6	14,63%
EVCD	2	3,85%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MERE	1	1,92%	1	5,26%	0	0,00%	6	14,63%
PHREA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TEAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	2,44%
DPD								
CODPRO	2	3,85%	0	0,00%	0	0,00%	3	7,32%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOPDI	2	3,85%	5	26,32%	6	37,50%	0	0,00%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	52	100,00%	19	100,00%	16	100,00%	41	100,00%

En concordancia con los casos anteriores, en el grado de Ingeniería en Construcción, los agentes informantes también reiteran, dentro de su discurso, que la adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG) es un aspecto que configura la calidad de la docencia universitaria. En este marco, es en el discurso de los docentes experimentados donde más se reconoce este aspecto. Dicha situación, podría surgir como resultado del conocimiento alcanzado —por parte de este profesorado— a partir de su experiencia impartiendo docencia en el contexto universitario.

Así también, el desarrollo de competencias transversales y específicas (DCTE) se configura como un elemento de mención recurrente dentro de las afirmaciones realizadas por el profesorado experimentado. En concreto, se visualiza que la mención a ello responde —particularmente— a que este grupo docente conoce las normativas vigentes del marco curricular de la universidad y, además, posee una experiencia dilatada en docencia, lo que le

he aportado conocimiento desde la propia experimentación del proceso. Desde la mirada de los estudiantes, también se reconoce reiteradamente esta idea, lo que lleva a suponer que los espacios de interacción entre estudiantes y los canales de difusión de la universidad permiten que el alumnado logre tener adquirir conocimiento acerca de estos aspectos los que, además, se encuentran declarados como base estructural del modelo curricular.

A lo señalado, también se suma el aprendizaje de procedimientos mediante imitación (API). Esto se vincula —directamente— con las afirmaciones compartidas por el profesorado experimentado. Esta información puede ser asociada, específicamente, con la experiencia, trayectoria y conocimiento en la formación ingenieril por parte de este entrevistado con perfil experimentado. En concreto, el conocimiento especializado de la disciplina, así como también el vínculo con la industria permiten —a través de este agente— reconocer que el aprendizaje a través de la imitación se configura como un atributo de la docencia de calidad en el campo de la Ingeniería en Construcción. Así también, y asociado a este mismo tipo de profesorado, se reconoce de forma reiterada —como elemento asociado a la calidad de la docencia— el trabajo autónomo y la participación activa del estudiantado (TAPAE). En relación con esto, el conocimiento facilitado por la experiencia y trayectoria de este profesorado podrían explicar la recurrencia de esta categoría, pues su denominación y definición se logra vincular con lo establecido en el modelo formativo y curricular universitario.

A lo mencionado, también se suma la categoría referida a la existencia de espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación (EREFO). Esto —desde la perspectiva del estudiantado— se traduce en la integración necesaria de espacios de acompañamiento, orientación y retroalimentación del estudiantado. Todo esto a fin de ayudarles a configurar y trazar la ruta formativa que paulatinamente les ayudará a alcanzar las competencias propias del grado en el que se están formando. A lo mencionado, se añade la categoría formación permanente en el campo del saber disciplinar (FOPDI), categoría que —desde la mirada de la jefatura de estudio— se configura como un elemento necesario que permitirá fortalecer la docencia y, por ende, configurarse como un aporte para en la entrega de una formación de mayor calidad.

En la tabla expuesta es posible visibilizar una desconexión entre la percepción de los docentes y la de los estudiantes en varios aspectos fundamentales de la enseñanza. Mientras que los

docentes y los jefes de estudio tienden a percibir una implementación más efectiva de prácticas docentes adaptativas y de desarrollo profesional, los estudiantes reportan menos comentarios sobre estas cualidades.

Mientras, en el campo de la Oceanografía, este eje cualitativo se configura de acuerdo con los datos que se presentan en la siguiente tabla. En ella, se hace visible la forma en que —los distintos entrevistados de este grado— perciben la calidad de docencia en los contextos formativos universitarios.

Tabla 97. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Oceanografía)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	15	40,54%	4	36,36%	16	45,71%	9	11,25%
ICPRO	5	13,51%	4	36,36%	2	5,71%	8	10,00%
EDD								
DEDI	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DOED	1	2,70%	0	0,00%	1	2,86%	0	0,00%
ERDOF	1	2,70%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EDF								
CORAF	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DCTD	5	13,51%	1	9,09%	6	17,14%	6	7,50%
PRANC	0	0,00%	0	0,00%	1	2,86%	7	8,75%
ADP								
APROT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
API	1	2,70%	0	0,00%	0	0,00%	4	5,00%
FAC								
EDDE	1	2,70%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,25%
ETCE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TAPAE	0	0,00%	0	0,00%	1	2,86%	1	1,25%
EDE								
EREFO	3	8,11%	0	0,00%	0	0,00%	8	10,00%
EVCD	0	0,00%	0	0,00%	1	2,86%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	2	5,71%	0	0,00%
MERE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	13	16,25%
PHREA	0	0,00%	0	0,00%	1	2,86%	3	3,75%
TEAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	8,75%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
DPD								
CODPRO	4	10,81%	0	0,00%	0	0,00%	9	11,25%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOPDI	1	2,70%	2	18,18%	4	11,43%	3	3,75%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,25%
Totales	37	100,00%	11	100,00%	35	100,00%	80	100,00%

En este grado, y tal como se aprecia en la matriz, la categoría correspondiente a la adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECG) es un área que se reconoce de manera recurrente en el discurso del docente experimentado y en la jefatura de estudio. Esto significa, entonces, que este grupo de informantes posee —a propósito de su experiencia y rol dentro del grado— un mayor nivel de conocimiento referido a las consideraciones y orientaciones establecidas institucionalmente a la hora de implementar un espacio de formación, propiciando —con ello— una docencia orientada a la formación de calidad. Junto a esto, se reconoce con un alto nivel de frecuencia la integración del contexto profesional en el proceso formativo (ICPRO), situación emergente del discurso del estudiantado. Esto se podría vincular, particularmente, con el conocimiento y la naturaleza del grado, pues el estudiantado reconoce como aspecto relevante el integrar los aspectos del ejercicio práctico de la profesión en el quehacer formativo.

Además, el desarrollo de competencias transversales y específicas (DCTE) se posiciona como una dimensión relevante. Esto dado que tanto la jefatura de estudios como el estudiantado reconocen la necesidad de integrar desempeños transversales y específicos en la formación disciplinar. Esto, por tanto, permite propiciar una formación especializada que se ajusta a los requerimientos establecidos disciplinarmente y también a los principios que dan fundamento al proceso de construcción profesional. No obstante, es importante precisar que este actuar será efectivo en la medida que, a su vez, se incorporen espacios de acompañamiento y retroalimentación (EREFO), tal como lo señalan los estudiantes de este grado, propiciando esto un acceso efectivo al conocimiento y habilidades propias del campo de desempeño.

A lo mencionado, se incorporan también elementos referidos a los espacios de acompañamiento y retroalimentación en la formación (EREFO) y mejoramiento de los procesos de retroalimentación (MERE). Ambas categorías emergentes del discurso del estudiantado reflejan aspectos posibles de fortalecer y que —en alguna medida— se posicionan como un aporte en el logro de una docencia de calidad en el campo de la Oceanografía. Pues en la medida que se puedan fortalecer estos ámbitos, la docencia podrá encaminarse hacia mejores estándares de calidad y, por ende, el alumnado será beneficiario de una mejor formación.

Así también, y como elemento constitutivo de una docencia de calidad, la participación en espacios formación y desarrollo profesional (FOPDI) y también el compromiso docente (CODPRO), se configuran como aspectos de relevancia en un marco de actuación de calidad. En este contexto, la jefatura de estudio considera relevante la participación en espacios de actualización, mientras que para el estudiantado es de particular interés el compromiso del profesorado con la formación. Pese a esto, dichos elementos requieren ser más visibles y relevantes para los estudiantes, asegurando que las mejoras en la formación docente se traduzcan en mejoras tangibles en la experiencia educativa estudiantil.

Finalmente, en la tabla que se expone a continuación, es posible visualizar cómo se organizan, en el grado de Psicología, las diferentes categorías que conforman el eje de calidad de la docencia universitaria. En este contexto, y al igual que en los casos anteriores, es posible visibilizar, de acuerdo con el tipo de agente informante, dónde están puestos los énfasis asociados a sus intervenciones.

Tabla 98. Eje 3. Calidad de la docencia universitaria (Psicología)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
FAPF								
AECG	2	25,00%	6	26,09%	7	87,50%	16	22,54%
ICPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	12,68%
EDD								
DEDI	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,82%
DOED	0	0,00%	1	4,35%	0	0,00%	0	0,00%
ERDOF	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,82%
EDF								

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CORAF	4	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DCTD	0	0,00%	3	13,04%	0	0,00%	2	2,82%
PRANC	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	5	7,04%
ADP								
APROT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
API	0	0,00%	1	4,35%	0	0,00%	0	0,00%
FAC								
EDDE	0	0,00%	4	17,39%	0	0,00%	9	12,68%
ETCE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	8,45%
TAPAE	0	0,00%	2	8,70%	1	12,50%	3	4,23%
EDE								
EREFO	0	0,00%	5	21,74%	0	0,00%	5	7,04%
EVCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCT	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IEAE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MERE	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PHREA	0	0,00%	1	4,35%	0	0,00%	3	4,23%
TEAP	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	8,45%
DPD								
CODPRO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	4,23%
EVTA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOPDI	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
LAFO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TCD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	8	100,00%	23	100,00%	8	100,00%	71	100,00%

El comportamiento de los resultados en este grado se configura de manera distinta a los casos ya comentados. Esto producto de que —particularmente— se reconocen varias categorías a las que no se hace mención por parte de ninguno de los agentes informantes que han participado del estudio de este grado. En relación con las áreas a las que se hace mención con más frecuencia —dentro de las intervenciones de los entrevistados— se reconoce la categoría adaptación de la enseñanza al contexto y grupo clase (AECCG). Esta se reconoce con un alto nivel de frecuencia por parte del estudiantado, lo que también se reitera con la integración del contexto profesional en el proceso formativo (ICPRO). La recurrencia de ambas categorías respondería, particularmente, al reconocimiento que se hace dentro de este

grado a los aspectos contextuales y requerimientos del alumnado. En este sentido —con el objetivo de complementar la idea— los informantes señalan que el logro de los resultados en docencia responde —específicamente— a la implementación de una serie de acciones orientadas a dialogar y reconocer los requerimientos de los alumnos del grado.

En concordancia con lo expuesto, otro de los aspectos de relevancia para configurar este eje cualitativo dice relación con la configuración de espacios de diálogo entre docentes y estudiantes (EDRE) y también los espacios de acompañamiento y retroalimentación (EREFO). En estos dos casos se reconoce una coincidencia, pues ambos aspectos son referenciados en el discurso del docente novel y de los estudiantes. Esto viene a corroborar la idea de que este grado se configura como un espacio abierto a la participación y diálogo de todos sus miembros, haciendo participe activo a cada uno para efectos de configurar un espacio que lograr dar una formación de calidad y, por ende, logre configurar un espacio en el que se refleja una docencia de calidad.

Finalmente, y pese a la ausencia de varias categorías que sí se logran reconocer en los otros grados, es posible visualizar que esto también se configura como una respuesta de trabajo comunitario dentro de este grado. En este sentido, se puede visibilizar la existencia de prácticas de trabajo colaborativo donde todos sus miembros trabajan y transitan por la misma ruta, lo que genera bajos niveles de discrepancia en el discurso de los diferentes miembros que conforman el espacio formativo.

6.4 Eje 4. Planificación de la docencia universitaria

El cuarto eje cualitativo que forma parte de este estudio corresponde a la planificación de la docencia universitaria. En concreto, esta dimensión busca representar la forma en que los distintos agentes participantes perciben el proceso de preparación del quehacer en el contexto de la enseñanza universitaria. A partir de ello, esta área se encuentra configurada por dos metacategorías, a saber: planificación del proceso formativo (PDF) y proceso formativo asistido por tecnología (PFAT). A su vez, la primera dimensión está integrada por tres categorías correspondientes a: competencias de entrada del estudiantado (CPREE), planificación de la evaluación de aprendizajes (PLAEVA) y planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO). Por su parte, la segunda dimensión se encuentra conformada

por las siguientes categorías: formación remota desde la experiencia del estudiante (FOREE) y procesos formativos asistidos por recursos tecnológicos (PRORT).

Así, en las tablas que se presentan a continuación, se exponen las categorías asociadas a este eje, con el nivel de presencia de ellas en el discurso de los agentes informantes. En este sentido, al igual que lo realizado en los grados anteriores, en la siguiente tabla se dan a conocer los datos organizados según el tipo de entrevistado participante. Esto, a fin de reconocer las diferencias o énfasis por cada agente informante. En la tabla que se presenta a continuación, se exponen los resultados asociados al grado de Arquitectura.

Tabla 99. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Arquitectura)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	0	0,00%	1	33,33%	0	0,00%	2	16,67%
PLAEVA	1	16,67%	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%
PLAFO	2	33,33%	2	66,67%	1	50,00%	9	75,00%
PFAT								
FOREE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	3	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%
Totales	6	100,00%	3	100,00%	2	100,00%	12	100,00%

El proceso de planificación de la docencia implica programar la enseñanza, procurando integrar una serie de variables que permitirán que el estudiantado logre adquirir las competencias —transversales y disciplinares— asociadas a un campo del saber. En relación con ello, no se reconoce un alto nivel de frecuencia de categorías asociadas al proceso de preparación de la enseñanza, al menos desde el discurso del profesorado participante de este estudio. Esto, podría responder a las características, prácticas y cultura asociada a la gestión del proceso formativo en el grado de Arquitectura. De forma concreta, se reconoce una tendencia a organizar e implementar la enseñanza de acuerdo con culturas o tradiciones que se han ido heredando —a lo largo del tiempo— para formar a los arquitectos en esta universidad. Esto implica, por tanto, que dentro de este campo formativo se reconoce un alto nivel de flexibilidad a la hora de planificar la formación, sin incorporar necesariamente todas las normativas establecidas por la casa de estudios.

En este contexto, es en el estudiantado donde se reconoce un mayor nivel de presencia respecto de los procesos de planificación de la docencia. En concreto, es posible visualizar que el aspecto de mayor frecuencia en el discurso emitido por este grupo corresponde a la planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO). En relación con ello, es posible visibilizar que, pese a que se reconoce una gestión de procesos particular, el alumnado destaca la necesidad de contar con procesos formativos claramente definidos y en los que — sobre todo— se tenga claridad de los objetivos que se esperan alcanzar. Esto cobra relevancia, puesto que es relevante comprender el aporte y las razones que dan fundamento a las estrategias y actividades formativas que se implementan.

De acuerdo con lo expuesto, se visibiliza que los estudiantes enuncian, de manera recurrente, ideas referidas a la importancia de los procesos de planificación de la enseñanza con foco en los objetivos. Esto podría explicarse a propósito de la forma flexible en que se gestionan los procesos formativos en este grado, donde el profesorado toma decisiones adaptando su quehacer de acuerdo con sus intereses, análisis y forma de comprender el proceso formativo.

Por su parte, y de manera diferente a lo que sucede en Arquitectura, en el grado de Derecho los procesos de planificación de la docencia se configuran de forma relativamente distinta. Así, mientras en el grado anterior se comentaba que la flexibilidad era un aspecto propio de la cultura del grado, en el caso que se expone a continuación el proceso es distinto. En la tabla que se presenta a continuación es posible reconocer cómo se configura este eje a partir de las categorías y metacategorías que lo integran.

Tabla 100. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Derecho)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	3	60,00%	0	0,00%	2	50,00%	10	47,62%
PLAEVA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	42,86%
PLAFO	2	40,00%	13	86,67%	0	0,00%	2	9,52%
PFAT								
FOREE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	0	0,00%	2	13,33%	2	50,00%	0	0,00%
Totales	5	100,00%	15	100,00%	4	100,00%	21	100,00%

En este grado, al igual que en el anterior, es el proceso de planificación del proceso formativo el que cobra más relevancia, pues en este se logra visibilizar una mayor cantidad de categorías asociadas. En relación con ello, uno de los aspectos que se logra visualizar con más presencia corresponde a las competencias de entrada del estudiantado (CPREE). Referido a esto, es relevante indicar que la integración de ello en el discurso estudiantil responde precisamente al conocimiento y experiencia del estudiantado dentro del grado, pues existe una tendencia en abordar la enseñanza del Derecho desde estrategias tradicionales, sin —necesariamente— reconocer las particularidades del grupo con el que se lleva a cabo la formación. Esto, por tanto, podría indicar una desconexión o una menor prioridad dada a estas competencias desde la práctica docente diaria.

En esta misma línea, dentro de las categorías con una mayor presencia dentro del discurso de los estudiantes se encuentra la planificación de la evaluación de aprendizajes (PLAEVA). Este aspecto es particularmente de interés para los estudiantes, por cuanto, consideran que los procesos de evaluación de los aprendizajes en el grado no son necesariamente planificados, por cuanto, reconocen una tendencia —en el profesorado— a valorar el dominio de conceptos y reproducción normativa por sobre la adquisición de habilidades más analíticas, de evaluación o referidas a la toma de decisiones. Esto podría indicar que los estudiantes son más conscientes o afectados por las metodologías de evaluación, mientras que los docentes pueden no percibir la evaluación como una parte crítica de su planificación.

Otro punto relevante en este grado es el proceso de planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO). En particular, esta categoría es enunciada, primordialmente, por el docente novel lo que se podría fundamentar en los espacios —generados al interior de la universidad— para entregar apoyo e integrar a los académicos de reciente ingreso en la institución. Esto, por tanto, podría explicar por qué este profesorado intenta enfocarse en los objetivos del curso.

En síntesis, se reconocen diferencias en cómo cada grupo percibe la planificación y ejecución del proceso formativo. Los estudiantes, en particular, parecen tener una perspectiva crítica de la planificación de la evaluación. Por su parte, la valoración de la planificación de la formación con enfoque en los objetivos por parte del docente novel es positiva, pero la falta de percepción estudiantil sugiere que los objetivos del curso podrían no estar comunicándose efectivamente o integrándose de manera que resuene con los estudiantes.

En tanto, el grado de Ingeniería Civil Bioquímica logra ser coincidente con lo sucedido en Arquitectura. Esto se traduce en que también —a partir del discurso de los informantes— se identifica un mayor nivel de recurrencia de categorías que se vinculan con la planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO). Esta información es posible visualizarla en la tabla que se expone a continuación, en la que se puede reconocer cómo se configura este eje cualitativo en este grado formativo.

Tabla 101. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Ingeniería Civil Bioquímica)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%	2	28,57%
PLAEVA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PLAFO	3	75,00%	4	57,14%	7	100,00%	5	71,43%
PFAT								
FOREE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	1	25,00%	2	28,57%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	4	100,00%	7	100,00%	7	100,00%	7	100,00%

La planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO) es una categoría que se reconoce un alto nivel de presencia dentro del discurso de la jefatura de estudios. En concreto, se podría vincular con la cultura de gestión formativa que existe dentro de este grado, en particular se reconoce —sobre todo desde la jefatura de estudios— un alto nivel de compromiso con los lineamientos y orientaciones establecidas por la universidad en la formación que ofrece. A su vez, pero con un nivel más bajo de presencia en el discurso, esta categoría también se logra ver reflejada en los docentes y estudiantes, lo que sería indicativo de cómo la jefatura de estudios logra comunicar y transmitir la relevancia de llevar a cabo procesos formativos estructurados y que den cumplimiento a los propósitos definidos por la universidad.

En resumen, dentro de este grado el foco está en la planificación de la formación con un enfoque claro en los objetivos, indicando un fuerte compromiso con el cumplimiento de metas educativas específicas, lo cual es crucial para programas de formación como Ingeniería Civil Bioquímica. Por tanto, es relevante reconocer que los equipos que lideran este grado le

otorgan relevancia a ámbitos de gestión formativa, respondiendo y cumpliendo con los requerimientos y normativas establecidas por la universidad.

Desde el caso de Ingeniería Comercial, la situación tiende a ser semejante a lo ocurrido con Derecho. En concreto, en este caso también el foco de los agentes informantes está en la planificación del proceso formativo, pero con índices de frecuencia menores. Esto es posible de visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 102. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Ingeniería Comercial)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	0	0,00%	0	0,00%	4	66,67%	2	28,57%
PLAEVA	0	0,00%	1	20,00%	0	0,00%	5	71,43%
PLAFO	2	100,00%	3	60,00%	2	33,33%	0	0,00%
PFAT								
FOREE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	0	0,00%	1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	2	100,00%	5	100,00%	6	100,00%	7	100,00%

En este grado, es la planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO) la categoría que se reconoce con mayor recurrencia en el discurso de los agentes informantes. Si bien, es el docente novel el que mayor mención hace a este aspecto, es relevante mencionar que no existe una gran diferencia con la mirada del profesorado experimentado y la jefatura de estudios. Por lo mismo, es posible mencionar que se reconoce un relativo acuerdo entre estos informantes acerca de que la planificación del proceso formativo debe estar focalizada en el cumplimiento de objetivos de formación. No obstante, es llamativo el hecho de que ninguno de los estudiantes alude —dentro de las ideas que exponen— a aspectos referidos a la planificación del proceso de formación con foco en los objetivos.

Así también, otro aspecto de interés en este grado corresponde a la categoría de planificación de la evaluación de aprendizajes (PLAEVA). Este aspecto es altamente reconocido en el discurso comunicado por los estudiantes, reconociendo que, si bien existen situaciones evaluativas que responden a procesos claramente planificados y que esto se comunica al

estudiantado, también reconocen la existencia de prácticas que no responden a ello, situación que les genera dificultad dentro del proceso formativo en que están siendo partícipes.

Además de lo señalado, otro aspecto que se reconoce, particularmente en el discurso de la jefatura de estudios, es el reconocimiento de las competencias de entrada del estudiantado (CPREE). Esto sugiere que se es consciente de la importancia de adecuar el proceso educativo a las competencias iniciales de los estudiantes, siguiendo y ajustando el proceso de acuerdo con las orientaciones definidas institucionalmente. A partir de lo expuesto, es posible reconocer disparidad entre la percepción de la jefatura y los docentes respecto de los estudiantes, especialmente en lo referente a las competencias de entrada, lo que podría generar una posible desconexión entre la planificación y la experiencia estudiantil.

Por su parte, el grado de Ingeniería en Construcción refleja cierto nivel de consistencia y cercanía con la forma en que se configuró este eje en Derecho. Esto dado que —en concreto— se puede visibilizar que la mayor frecuencia del discurso está en la planificación del proceso formativo. A continuación, en la tabla que se expone, es posible reconocer la forma en que se configura este eje a partir de las categorías que lo componen.

Tabla 103. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Ingeniería en Construcción)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	6	50,00%	7	87,50%	6	20,69%	8	32,00%
PLAEVA	0	0,00%	0	0,00%	4	13,79%	7	28,00%
PLAFO	1	8,33%	1	12,50%	10	34,48%	10	40,00%
PFAT								
FOREE	1	8,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	4	33,33%	0	0,00%	9	31,03%	0	0,00%
Totales	12	100,00%	8	100,00%	29	100,00%	25	100,00%

En particular, la categoría que presenta mayor presencia en el discurso de los informantes corresponde a las competencias de entrada del estudiantado (CPREE). En relación con ello, se visualiza que tanto los estudiantes como el docente novel aluden —con un mayor nivel de frecuencia— a ello. Sin embargo, existe un cierto nivel de semejanza en la frecuencia de alusión por parte de los distintos agentes informantes. En este sentido, esto podría ser

indicativo de las prácticas y políticas establecidas, primordialmente por la jefatura de estudios, orientadas a participar y asumir los lineamientos institucionales para llevar a cabo los procesos de formación en el campo de la Ingeniería en Construcción.

En coherencia con lo señalado, otro aspecto recurrente, pero desde el discurso del estudiantado, corresponde a la planificación de los procesos de evaluación de los aprendizajes (PLAEVA). En este sentido, se reconoce una cierta insistencia en torno a la necesidad reforzar y fortalecer los procesos de planificación de la evaluación de aprendizajes. Esto a fin de lograr generar situaciones evaluativas que sean consistentes con las definiciones de los programas de asignatura y también con el trabajo realizado en clases junto al profesorado. De manera tal que la situación evaluativa no se transforme en una experiencia inesperada y desconocida, sino que, por el contrario, se configure como una oportunidad efectiva de aprendizaje que permita al estudiante avanzar en logro de competencias y habilidades específicas. En esta misma línea, se reconoce la planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO) como un componente recurrentemente mencionado tanto por la jefatura de estudios como por estudiantes. Esto refleja una conciencia de la importancia de tener objetivos claros en la formación y, a su vez, comprender que las acciones y procesos que se generan en el aula están orientados a cumplir estas metas.

Otro aspecto mencionado, específicamente por parte de la jefatura de estudios, corresponde a los procesos formativos asistidos por recursos tecnológicos (PRORT). En este contexto, esta categoría es recurrente, sobre todo desde la mirada de este agente, a propósito de los cambios e innovaciones que se tuvieron que implementar a propósito de las limitaciones surgidas a raíz de la emergencia sanitaria.

En concreto, en este grado se reconoce un mayor nivel de recurrencia en las competencias de entrada del estudiantado, la planificación de la formación con foco en los objetivos y la planificación de la evaluación de aprendizajes, lo que sugiere que estos son aspectos cruciales para los involucrados en la formación en Ingeniería en Construcción. Sin embargo, la implementación de estas preocupaciones en la planificación del curso podría necesitar ser revisada para asegurar que las prácticas estén alineadas con las percepciones de todos los grupos involucrados.

En Oceanografía, la configuración de este eje es relativamente similar al recientemente revisado, pues se reitera la recurrencia de categorías asociadas a la planificación del proceso formativo, así como también la incorporación de recursos tecnológicos en la formación. Esto es posible de revisar en la tabla que se expone a continuación, en la que se reconoce la presencia de las diferentes categorías de esta dimensión, de acuerdo con el tipo de agente informante.

Tabla 104. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Oceanografía)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	2	13,33%	1	33,33%	0	0,00%	7	43,75%
PLAEVA	2	13,33%	0	0,00%	3	17,65%	3	18,75%
PLAFO	11	73,33%	1	33,33%	8	47,06%	6	37,50%
PFAT								
FOREE	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	0	0,00%	1	33,33%	6	35,29%	0	0,00%
Totales	15	100,00%	3	100,00%	17	100,00%	16	100,00%

La planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO) es un área altamente mencionada por el docente experimentado y, también, por la jefatura de estudios. Esto puede reflejar una madurez y claridad en la integración de objetivos en la planificación del proceso formativo. Esto se traduce en asumir las orientaciones y normativas universitarias, socializarlas con el profesorado y definir acciones para su adecuada implementación. A su vez, la coincidencia entre los agentes indicados también es reflejo de los espacios de interacción existente entre quien ocupa el rol de líder y el profesorado experimentado. En este sentido, este conocimiento y cercanía responde a la experiencia previa —como profesor— del jefe de estudios, situación que le permite tener un mayor conocimiento del equipo docente experimentado. En este mismo ámbito de la planificación, se reconoce también una mayor frecuencia de la planificación de la evaluación de aprendizajes (PLAEVA), reconociendo que este proceso es relevante, puesto que permite llevar a cabo procesos formativos efectivos que se configuren como un espacio que aporta en la construcción de competencias disciplinares y transversales. Referido a ello, es preciso

mentar que existe un relativo acuerdo en cuanto a la cantidad de comentarios sobre esta categoría entre el profesorado experimentado, el jefe de estudios y el estudiantado.

A esto se suma también la categoría competencias de entrada del estudiantado (CPREE). Respecto de esto, y siendo coincidente con los grados ya discutidos, son los estudiantes quienes mencionan con mayor recurrencia estas competencias. Esto sugiere que ellos sienten que es necesario que —al momento de programar y preparar la formación— también se consideren sus habilidades iniciales en la planificación del curso. En tanto, otras de las categorías que presenta un mayor nivel de frecuencia corresponde a los procesos formativos asistidos por recursos tecnológicos (PRORT). En particular, en esta categoría es la jefatura de estudios la que reconoce la necesidad y las dificultades que ha traído el uso de recursos tecnológicos, pues, dados los requerimientos de la disciplina, en algunas oportunidades las herramientas o recursos empleados no son necesariamente efectivos para este campo disciplinar.

Desde lo analizado, es relevante señalar que se identifica una falta de reconocimiento por parte del docente novel en varias áreas. Esto sugiere la necesidad de integrar más a este perfil de profesorado en los procesos de planificación y evaluación para asegurar una visión compartida y una implementación coherente de los objetivos educativos.

Finalmente, como último grupo dentro de este eje, se analiza el grado de Psicología. Tal como ha sucedido en los casos ya expuestos, aquí también se reconoce —con un mayor nivel de frecuencia—, lo referido a la planificación del proceso formativo. Sin embargo, también se identifican diferencias, particularmente referidas a cómo se ubican las categorías en el discurso de los diferentes agentes informantes. En la tabla que se expone a continuación, es posible observar esta distribución y reconocer cuáles son las de mayor frecuencia dentro del discurso de los entrevistados.

Tabla 105. Eje 4. Planificación de la docencia universitaria (Psicología)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PDF								
CPREE	5	33,33%	1	14,29%	0	0,00%	10	62,50%
PLAEVA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,25%
PLAFO	4	26,67%	4	57,14%	5	55,56%	5	31,25%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PFAT								
FOREE	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
PRORT	4	26,67%	2	28,57%	4	44,44%	0	0,00%
Totales	15	100,00%	7	100,00%	9	100,00%	16	100,00%

Dentro de este grado, una de las categorías en las que se reconoce mayor frecuencia en el discurso de los informantes es la planificación de la formación con foco en los objetivos (PLAFO). En relación con ello, es preciso destacar que existe acuerdo —respecto de este aspecto— entre los diferentes informantes, pues tanto docentes, jefe de estudios como estudiantes aluden a esta categoría como elemento a considerar dentro del proceso de planificación de la formación. Esto refleja una conciencia compartida sobre la importancia de tener objetivos bien definidos, lo que se concreta —sobre todo— a partir de espacios de trabajo colaborativo entre todos los agentes que participan del grado de Psicología.

Asimismo, también se destaca la categoría de competencias de entrada del estudiantado (CPREE). Respecto de esto, es preciso mencionar que se configura como un elemento relevante dentro del proceso de planificación, pero esto particularmente desde la mirada del estudiantado. Dicha situación es consistente con las declaraciones del alumnado de otros grados, quienes consideran necesario integrar —dentro de la planificación de las asignaturas— las experiencias o conocimientos previos del estudiantado a fin de lograr un mejor proceso de adaptación y acercamiento con las competencias disciplinares.

Como último punto a destacar en este grado, aparece la categoría referida al proceso formativo asistido por tecnología (PRORT). En este contexto, dicho aspecto se reconoce, principalmente, en las declaraciones del profesorado experimentado y en la jefatura de estudio. En este sentido, sorprende el bajo reconocimiento de su integración efectiva, especialmente entre los estudiantes, donde ninguno percibe que su proceso formativo sea asistido significativamente por recursos tecnológicos, lo que es coherente con las declaraciones del profesorado al manifestar que se posicionan desde un claro distanciamiento del uso de este tipo de recursos, y solo los integran para poder responder a los requerimientos de la universidad en el contexto formativo de emergencia. Esto se traduce, por tanto, en una

falta de integración efectiva de herramientas tecnológicas en el aprendizaje o que las herramientas utilizadas no son percibidas como relevantes por los estudiantes.

Finalmente, los resultados sugieren que existe un acuerdo —entre los distintos informantes— acerca de la planificación del proceso formativo y su valor en términos de estructuración y orientación a objetivos referidos a la formación disciplinar. También es relevante considerar e integrar otros aspectos en ello, sobre todo aquellos que son reconocidos —primordialmente— por algunos agentes informantes, como, por ejemplo: las experiencias, intereses y características particulares del estudiantado al momento de enfrentarse al proceso de aprendizaje o la generación de espacios de discusión entre el profesorado a fin de establecer, colaborativamente, las estrategias y dimensiones que se deben integrar en la actuación docente.

6.5 Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia

El quinto eje cualitativo corresponde a las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia, es decir, todas aquellas declaraciones hechas por los agentes informantes del estudio que, en mayor o menor medida, se configuran como espacios de mejora que permitirán fortalecer las acciones y decisiones que se tomen institucionalmente para efectos de mejorar la calidad de la docencia. Así, esta dimensión se encuentra conformada por cinco metacategorías, correspondientes a las siguientes: adecuación de la evaluación docente en función de los agentes implicados, mejoramiento del proceso de evaluación docente, adecuación del proceso evaluativo para el desarrollo del profesorado, evaluación docente diferenciada por disciplina y consecuencias de la evaluación de la docencia. En tanto, estas metacategorías —en su conjunto— se encuentran constituidas por un total de 14 categorías, las que han emergido desde la percepción de los agentes informantes.

Así, en esta sección, se podrán visibilizar categorías asociadas —particularmente— a las posibilidades de mejora que los agentes informantes mencionan a partir del análisis que cada uno realiza al actual sistema de evaluación de la actuación docente del profesorado. Esto, se puede reconocer en las tablas que se exponen a continuación, donde se entrega —de manera detallada— cuáles son los aspectos o ámbitos de la evaluación que se posicionan como un

área que se requiere fortalecer. Así, en la tabla que se presenta a continuación, se puede observar cómo se distribuyen los datos en el grado de Arquitectura.

Tabla 106. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Arquitectura)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DIPDO	0	0,00%	1	7,14%	0	0,00%	0	0,00%
PASED	0	0,00%	2	14,29%	2	12,50%	0	0,00%
MPED								
AIEVDO	0	0,00%	2	14,29%	0	0,00%	3	37,50%
AFSEV	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DISEDO	3	30,00%	4	28,57%	4	25,00%	2	25,00%
APFM								
EDIGE	0	0,00%	1	7,14%	2	12,50%	0	0,00%
EAD	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	2	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IDEDO	5	50,00%	4	28,57%	8	50,00%	3	37,50%
COED								
COFIED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
INRED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	10	100,00%	14	100,00%	16	100,00%	8	100,00%

Respecto de las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia, una de las categorías que se reconoce de forma recurrente en el discurso de los agentes informantes corresponde a diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia (DISEDO). Al respecto, tanto los docentes como el jefe de estudios declaran como necesario el contar con más variedad de situaciones que valoren el desempeño docente. En este sentido, declaran estar de acuerdo con incorporar espacios evaluativos en diferentes momentos o con la participación de distintos agentes, pues asumen que de esta forma lograría obtener un *feedback* efectivo, lo que les permitiría enriquecer y mejorar su quehacer docente.

Además, y siendo coherente con lo señalado, desde la jefatura de estudios se señala la necesidad de contar con instrumentos diferenciados para recoger información acerca del desempeño docente (IDEDO). En concreto, se declara interés en poder generar procedimientos que se ajusten, por ejemplo, a las características de las asignaturas. De esta forma, sería esperable contar con un recurso que permita recoger información específica según el tipo de asignatura. Así, sería adecuado contar con instrumentos que permitan recoger datos adecuados de acuerdo con las características de la clase, siendo relevante, por ejemplo, poseer estrategias que permitan valorar diferenciadamente una clase teórica de una clase del tipo taller, pues las dinámicas —tanto del profesorado como del estudiantado— son distintas para cada caso y, por tanto, para el mejoramiento efectivo es necesario contar con información ajustada a la realidad efectivamente implementada.

En definitiva, desde este campo de conocimiento, se reconoce como relevante el poder implementar acciones orientadas a ajustar los mecanismos de recogida de información respecto del profesorado que se desempeña en el grado de Arquitectura. Esto, dado que en la enseñanza de este grado convergen diversas variables, las que impactan en el proceso de abordaje de un fenómeno, de una teoría o de un procedimiento, por lo mismo, se hace necesario contar con diversos procedimientos e instrumentos que posibiliten la recogida adecuada y ajustada de información, posibilitando, así, la obtención de datos que permitirán el análisis para la mejora.

En tanto, desde la percepción de los agentes informantes de Derecho, se reconoce cierto nivel de diferencia con respecto de la forma en que se configura este eje en el ámbito de la Arquitectura. En la tabla siguiente, es posible visualizar cómo se distribuyen —en los distintos agentes informantes— las categorías que conforman este eje cualitativo.

Tabla 107. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Derecho)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	0	0,00%	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
DIPDO	0	0,00%	12	20,69%	0	0,00%	0	0,00%
PASED	0	0,00%	0	0,00%	4	10,81%	0	0,00%
MPED								

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AIEVDO	3	25,00%	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
AFSEV	0	0,00%	0	0,00%	5	13,51%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	6	10,34%	0	0,00%	0	0,00%
DISEDO	0	0,00%	13	22,41%	8	21,62%	0	0,00%
APFM								
EDIGE	0	0,00%	2	3,45%	5	13,51%	0	0,00%
EAD	1	8,33%	3	5,17%	0	0,00%	0	0,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	0	0,00%	4	6,90%	3	8,11%	1	20,00%
IDEDO	1	8,33%	7	12,07%	10	27,03%	1	20,00%
COED								
COFIED	7	58,33%	7	12,07%	1	2,70%	3	60,00%
INRED	0	0,00%	1	1,72%	1	2,70%	0	0,00%
Totales	12	100,00%	58	100,00%	37	100,00%	5	100,00%

Una de las categorías en las que se reconoce una mayor frecuencia —desde el discurso del profesorado novel— corresponde a la necesidad de incorporar diálogos participativos para valorar la docencia (DIPDO). En este sentido, este aspecto se identifica como un elemento a considerar para fortalecer el quehacer del profesorado en aula, por cuanto se reconoce que los espacios diálogo —entre distintos agentes participantes— permiten recoger mucha más información y comprender con un mayor nivel de profundidad los fundamentos que justifican una percepción u opinión acerca del desempeño del profesorado. Del mismo modo, es relevante destacar que este grupo docente ha manifestado una mayor apertura al diálogo para generar un proceso más participativo a diferencia de lo que ocurre actualmente.

Así también, y bajo las declaraciones del profesorado novel, es preciso comentar también que este grupo reconoce la necesidad de incorporar diversas situaciones evaluativas en torno a la docencia (DISEDO). En concreto, se manifiesta esto como requerimiento, puesto que limitar el proceso de valoración del desempeño docente a la aplicación de un cuestionario restringe el tipo de información que se puede obtener y, por tanto, esto impactará en las decisiones posteriores que se puedan tomar para fortalecer el quehacer del profesorado.

En esta misma línea, pero desde la perspectiva del jefe de estudios, se reconoce como necesario el poder contar con instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia (IDEDO). De este modo, será posible recoger información precisa y adecuada a las características de cada asignatura, lo que permitirá —a posteriori— tomar decisiones que permitan mejorar la calidad de la docencia, pero a partir de información contextualizada y precisa de la asignatura, generando, así, estrategias precisas para los requerimientos particulares de cada espacio formativo.

Por su parte, desde la mirada de los docentes, la categoría asociada al conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia (COFIED) se posiciona como un aspecto que se debe fortalecer. En este sentido, los agentes informantes declaran no tener claridad de las consecuencias efectivas asociadas al proceso de evaluación de la docencia, puesto que se carece de espacios de socialización y diálogo en torno a ello. De manera concreta, existe la tendencia a asociar —en términos generales— los buenos resultados en el cuestionario con un reconocimiento y asignación de un beneficio económico, dejando en un segundo lugar la finalidad formativa asociada a este proceso.

De forma sintética, las declaraciones de los agentes participantes están en la línea de incorporar cambios asociados a la diversidad de procedimientos e instrumentos. De manera tal que —a partir de ello— sea posible recoger información precisa que permita tomar decisiones ajustadas para fortalecer y mejorar la docencia impartida.

En coherencia con lo que se visualiza en el grado de Derecho, en Ingeniería Civil Bioquímica también se reconocen decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia o aspectos a mejorar referidos a la incorporación de diversidad de situaciones para valorar la docencia, así como también poder contar con instrumentos diferenciados que permitan obtener información ajustada respecto del quehacer del profesorado. En la tabla que se presenta a continuación, es posible reconocer cuáles son las categorías que presentan mayor nivel de recurrencia en las declaraciones de los diferentes informantes.

Tabla 108. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Ingeniería Civil Bioquímica)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DIPDO	0	0,00%	0	0,00%	2	13,33%	0	0,00%
PASED	2	9,09%	1	14,29%	3	20,00%	0	0,00%
MPED								
AIEVDO	2	9,09%	1	14,29%	0	0,00%	1	50,00%
AFSEV	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DISEDO	6	27,27%	3	42,86%	6	40,00%	0	0,00%
APFM								
EDIGE	2	9,09%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EAD	1	4,55%	0	0,00%	2	13,33%	0	0,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	2	9,09%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IDEDO	6	27,27%	2	28,57%	1	6,67%	1	50,00%
COED								
COFIED	1	4,55%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%
INRED	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	22	100,00%	7	100,00%	15	100,00%	2	100,00%

En el contexto de las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia, en el grado de Ingeniería Civil Bioquímica, al igual como en Derecho, una categoría que emerge de forma frecuente —a partir del discurso del profesorado experimentado y la jefatura de estudios— es la diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia (DISEDO). Al respecto, la recurrencia de esta categoría se genera como respuesta a una necesidad transversal declarada, vale decir, es relevante contar con una diversidad de situaciones evaluativas que permitan recoger información desde distintos agentes y en diferentes momentos de manera tal que, con ello, se pueden implementar espacios de análisis orientados a la toma de decisiones que permitan el mejoramiento de la docencia que actualmente está siendo llevada a cabo.

Bajo esta misma idea de diversidad, en el discurso del profesorado experimentado se reconoce —también de manera frecuente— la categoría instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia (IDEDO). Las afirmaciones asociadas a esto son concordantes con un requerimiento que se reconoce en los distintos grados participantes de este estudio, pero, además, se manifiesta como una necesidad particular del grado, atendiendo a la variedad de asignaturas y métodos de enseñanza que se implementan en este grado, yendo desde charlas magistrales hasta espacios de taller, laboratorio o estudios en terreno. Esto sugiere, por tanto, la importancia de contar con herramientas de evaluación adaptadas a las necesidades y particularidades específicas de la disciplina.

En términos generales, entonces, en Ingeniería Civil Bioquímica las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia declaradas están en la línea del fortalecimiento y diversificación de procesos e instrumentos de recogida de datos. De manera tal que, con ello, sea posible tomar decisiones más ajustadas a los requerimientos de la disciplina y, en particular, de cada asignatura.

Adicional a lo expuesto, se comenta también lo referido al grado de Ingeniería Comercial. En este, al igual que en los casos anteriores, se reconoce que el discurso de los agentes informantes tiende a reiterar categorías referidas a la diversidad de situaciones evaluativas (DISEDO), instrumentos diferendos para la evaluación de la docencia (IDEDO) y conocimiento de las finalidades de este proceso (COFIED). Esta información se puede consultar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 109. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Ingeniería Comercial)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	0	0,00%	1	4,55%	0	0,00%	0	0,00%
DIPDO	2	7,14%	0	0,00%	1	4,00%	0	0,00%
PASED	0	0,00%	1	4,55%	4	16,00%	0	0,00%
MPED								
AIEVDO	1	3,57%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
AFSEV	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DISEDO	3	10,71%	3	13,64%	3	12,00%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
APFM								
EDIGE	3	10,71%	1	4,55%	0	0,00%	0	0,00%
EAD	0	0,00%	1	4,55%	2	8,00%	1	100,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	0	0,00%	4	18,18%	4	16,00%	0	0,00%
IDEDO	16	57,14%	3	13,64%	9	36,00%	0	0,00%
COED								
COFIED	0	0,00%	8	36,36%	1	4,00%	0	0,00%
INRED	3	10,71%	0	0,00%	1	4,00%	0	0,00%
Totales	28	100,00%	22	100,00%	25	100,00%	1	100,00%

Respecto de la diversidad de situaciones evaluativas, los agentes informantes —docentes y jefe de estudios— declaran que es necesario contar con diversos procedimientos para valorar el desempeño del profesorado (DISED). Esto a fin de integrar diversas miradas y momentos de evaluación, posibilitando la obtención de una mayor cantidad de información y, así, contar con la información suficiente para tomar decisiones que efectivamente propicien la mejora de los procesos formativos.

En concordancia con esto, en las categorías asociadas al profesorado experimentado y la jefatura de estudio se reconoce —de manera frecuente— ideas asociadas a la necesidad de contar con instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia (IDEDO). En este sentido, y en concordancia con lo expuesto en secciones anteriores, esta variedad de instrumentos busca contar con estrategias que permitan recoger información adecuada a las características de la disciplina que se enseña, así como también poseer mecanismo adecuados para valorar el desempeño del profesorado en función de la estrategia de enseñanza implementada.

Desde la perspectiva del docente novel, la categoría relacionada con el conocimiento de los propósitos de la evaluación docente (COFIED) emerge como un ámbito que se configura como oportunidad de mejora. El informante, en este contexto, expresa cierto nivel de desconocimiento acerca de las consecuencias tangibles que derivan del proceso de evaluación

de la docencia. Esto, al igual que en casos anteriores, tiende a atribuirse a la ausencia de espacios de comunicación en torno al tema.

A fin de resumir, se visualiza que dentro de este grado el interés —al menos a nivel de categorías emergentes— está puesto en la generación diversas situaciones e instrumentos de evaluación. Así también, se busca fortalecer la implementación de espacios que logren comunicar y aclarar las consecuencias efectivas del proceso de valoración del desempeño del profesorado.

Hasta aquí, se han reconocido coincidencias —entre los distintos grados— en lo que se refiere a las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia que emergen desde el proceso de evaluación del desempeño docente. Esta situación también se reitera en el grado de Ingeniería en Construcción, tal como se puede apreciar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 110. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Ingeniería en Construcción)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	1	4,35%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DIPDO	2	8,70%	1	5,26%	1	2,94%	0	0,00%
PASED	4	17,39%	1	5,26%	3	8,82%	0	0,00%
MPED								
AIEVDO	1	4,35%	9	47,37%	0	0,00%	0	0,00%
AFSEV	1	4,35%	0	0,00%	1	2,94%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DISEDO	3	13,04%	6	31,58%	10	29,41%	0	0,00%
APFM								
EDIGE	1	4,35%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%
EAD	7	30,43%	0	0,00%	2	5,88%	0	0,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	0	0,00%	0	0,00%	6	17,65%	0	0,00%
IDEDO	2	8,70%	1	5,26%	7	20,59%	0	0,00%
COED								
COFIED	d	4,35%	0	0,00%	2	5,88%	0	0,00%
INRED	0	0,00%	0	0,00%	2	5,88%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Totales	23	100,00%	19	100,00%	34	100,00%	0	0,00%

En relación con la categoría diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia (DISEDO), se reconoce una mayor reiteración de esta por parte de la jefatura de estudios. Esto se tiende a vincular con la necesidad de disponer con una variedad procedimientos para valorar el desempeño docente. Bajo este procedimiento será posible recoger información desde diversos agentes y temporalidades, posibilitando el tomar decisiones más ajustadas a la hora de definir e implementar acciones orientadas a la mejora del quehacer del profesorado. Junto con esto, el mismo agente informante menciona —a propósito de las particularidades asociadas a la enseñanza y aprendizaje de la Ingeniería en Construcción— la necesidad de contar con instrumentos diferenciados para valorar el desempeño del profesorado. Esto dado que —en este campo de estudio— la formación cuenta con espacios asociados al aprendizaje de conocimiento conceptual, procedimental, de trabajo en terreno, de proyectos, entre otros, por los que se hace necesario poseer recursos que permitan recoger, adecuadamente, información para tomar decisiones orientadas a la mejora en función del tipo de espacio formativo.

Por su parte, y asociado a los mismos procedimientos recientemente expuestos, vale decir, instrumentos diferenciados y diversidad de situaciones evaluativas, es necesario no perder de vista algunos aspectos. Así, dentro de las categorías recurrentes reconocidas por el docente novel, se visualiza que para dar cumplimiento a los requerimientos particulares de cada asignatura y, así, recoger información pertinente para la toma de decisiones, es preciso ajustar el instrumento (AIEVDO) a través del que se valora el desempeño del profesorado.

Además de lo señalado, otra categoría que se logra identificar de manera recurrente en el discurso del profesorado experimentado corresponde a estrategias de actualización de la docencia (EAD). Esto puede reflejar el interés que posee este profesorado en mantenerse al día con las mejores prácticas y metodologías en su campo, de acuerdo —precisamente— con los requerimientos y necesidades del alumnado que se encuentra en formación.

Con todo, en Ingeniería en Construcción también se reconoce recurrencia de categorías asociadas a la adecuación, mejoras y ajustes al sistema de evaluación de la docencia, considerando las necesidades y exigencias particulares de la disciplina. A esto, se suma la declaración de interés de participar y fortalecer los espacios de actualización docente en función de los requerimientos y necesidades declaradas por el estudiantado a través de cuestionario de opinión estudiantil.

En el caso de Oceanografía, la situación tiende a ser un tanto distinta. En concreto, las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia emergen, primordialmente, desde el discurso del jefe de estudios, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 111. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Oceanografía)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	0	0,00%	0	0,00%	1	2,33%	0	0,00%
DIPDO	1	6,67%	2	13,33%	2	4,65%	0	0,00%
PASED	2	13,33%	0	0,00%	2	4,65%	0	0,00%
MPED								
AIEVDO	1	6,67%	2	13,33%	8	18,60%	0	0,00%
AFSEV	0	0,00%	2	13,33%	7	16,28%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	0	0,00%	1	2,33%	0	0,00%
DISEDO	5	33,33%	2	13,33%	3	6,98%	0	0,00%
APFM								
EDIGE	2	13,33%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EAD	0	0,00%	4	26,67%	7	16,28%	0	0,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
IDEDO	2	13,33%	2	13,33%	8	18,60%	0	0,00%
COED								
COFIED	1	6,67%	0	0,00%	4	9,30%	3	100,00%
INRED	1	6,67%	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%
Totales	15	100,00%	15	100,00%	43	100,00%	3	100,00%

Al igual que en parte de los grados ya revisados, se reconoce que la categoría diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia (DISEDO) se presenta recurrentemente dentro del discurso del profesorado experimentado. En este sentido, esto puede reflejar la complejidad de enseñar una disciplina como la Oceanografía, que posiblemente requiere de diversas metodologías didácticas y evaluativas dada la amplitud de su contenido y la necesidad de aplicaciones prácticas y teóricas. Esta situación, por tanto, debiese implicar contar con diversos procedimientos que permitan recoger información adecuada —según el tipo de asignatura o procedimiento que se está enseñando— para implementar acciones que posibiliten una mejora efectiva de la docencia en este campo del saber.

Por su parte, y desde la mirada del jefe de estudios, se reconoce recurrencia en diversas categorías. Así, por ejemplo, se destaca la necesidad de ajuste del instrumento de evaluación de la docencia (AIEVDO) y también modificaciones en el funcionamiento del sistema de evaluación (AFSEV). En este sentido, la importancia de ajustar tanto los instrumentos como el sistema de evaluación en sí, sugiere una preocupación por la adecuación y efectividad de los métodos evaluativos actuales. En relación con eso, el informante declara que hay mejorar la calidad de los instrumentos en términos de sus características de formato y extensión, por cuanto, este último aspecto genera un impacto en el estudiantado ya que incide en la valoración que realizan de la docencia recibida. En tanto, respecto del funcionamiento, la principal preocupación está en la línea de los procesos de retroalimentación, pues se considera un proceso lento y tardío que no permite implementar acciones de mejora en los periodos pertinentes, por lo mismo, y en relación con este punto se hace necesario incorporar acciones que propicien un evidente fortalecimiento.

En vínculo con lo recientemente expuesto, también se reconoce como aspecto recurrente en el discurso de la jefatura de estudio la categoría instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia (IDEDO). Esto permite evidenciar que es necesario contar con recursos específicos para valorar el desempeño del profesorado, es decir, instrumentos que se adecuen a las características contextuales de la formación. Respecto de esto, es importante poner particular énfasis en las asignaturas que implican un trabajo en terreno, donde el cuestionario de opinión estudiantil no logra ajustarse a las particularidades de ese espacio formativo y, por ende, no permite recoger información adecuada para implementar acciones de mejora.

Así también, se reconocen de forma frecuente —en el discurso del jefe de estudios— las categorías estrategias de actualización de la docencia (EAD) y conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia (COFIED). Respecto de la primera, esta cobra relevancia y hace suponer que desde la mirada de la jefatura es relevante mantenerse actualizado con las mejores prácticas y metodologías en su campo. Esto se alinea, precisamente, con los requerimientos y necesidades del alumnado en formación, demostrando una respuesta proactiva y consciente a las demandas educativas contemporáneas. En el caso de la segunda, su recurrencia se tiende a asociar a la necesidad de generar espacios que posibiliten la socialización y comunicación clara de las consecuencias asociadas a la evaluación de la docencia, pues desde la mirada de la jefatura de estudios, esto no logra ser lo suficientemente claro para todo el profesorado participante de este proceso.

A raíz de lo expuesto, se reconoce que, desde el grado de Oceanografía, las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia están en la línea de ajustar y fortalecer los procedimientos involucrados. Esto a fin de mejorar los procesos de retroalimentación e integrando otras situaciones evaluativas que permitan recoger una mayor variedad de información la que, a su vez, pueda aportar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento del proceso formativo. Así también, se reconocen como relevantes los ajustes y generación de instrumentos, el fortalecimiento de los procesos de comunicación asociados a las consecuencias de evaluación y el mejoramiento de las estrategias de actualización de la docencia.

Finalmente, como último grado a comentar, se presenta el caso de Psicología. En este, al igual que en los comentados con anterioridad, se reconocen coincidencias en torno a las decisiones para el mejoramiento que emergen desde el proceso de evaluación de la docencia. Así, en la tabla que se expone a continuación es posible visibilizar aquellas categorías que cuentan con mayor frecuencia en el discurso de los agentes informantes.

Tabla 112. Eje 5. Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia (Psicología)

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
AEFA								
AEVDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DIPDO	0	0,00%	2	6,25%	4	17,39%	0	0,00%

	Docente experimentado		Docente novel		Jefe de estudios		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PASED	2	9,52%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MPED								
AIEVDO	11	52,38%	5	15,63%	3	13,04%	0	0,00%
AFSEV	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
AREDO	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
DISEDO	3	14,29%	8	25,00%	1	4,35%	0	0,00%
APFM								
EDIGE	0	0,00%	2	6,25%	0	0,00%	0	0,00%
EAD	0	0,00%	2	6,25%	0	0,00%	0	0,00%
EVDD								
AEVDOC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EVCODO	0	0,00%	4	12,50%	3	13,04%	0	0,00%
IDEDO	4	19,05%	8	25,00%	2	8,70%	0	0,00%
COED								
COFIED	1	4,76%	1	3,13%	5	21,74%	7	100,00%
INRED	0	0,00%	0	0,00%	5	21,74%	0	0,00%
Totales	21	100,00%	32	100,00%	23	100,00%	7	100,00%

Dentro del grado de Psicología, uno de los aspectos que se reconoce de manera recurrente en el discurso de los informantes está asociado con la necesidad de incorporar ajustes al instrumento para valorar la docencia (AIEVDO). En concreto, es en el discurso del profesorado experimentado donde se reconoce con mayor presencia esta categoría. Esto es indicativo de la disconformidad declarada por parte este profesorado, pues al considerar que el cuestionario de opinión estudiantil es un mal mecanismo de recolección de información, se menciona que desde el grado de Psicología implementan espacios de diálogo con el estudiantado —a mitad de semestre— para valorar la docencia y —a partir de ello— tomar decisiones orientadas a la mejora del proceso formativo.

En tanto, en el discurso del profesorado novel, se reconoce un mayor nivel de frecuencia de las categorías referidas a la diversidad de situaciones evaluativas en torno a la docencia (DISEDO) e instrumentos diferenciados para la evaluación de la docencia (IDEDO). Respecto de ello, se reconoce la necesidad de evaluaciones que reflejen diferentes contextos y métodos de enseñanza diversas, pues el cuestionario de opinión estudiantil no permite recoger información adecuada —sobre todo— para aquellas asignaturas de taller, de

intervención con pacientes o trabajo en terreno. En este sentido, se señala como necesario el contar con otros mecanismos de evaluación que permita recoger información más cualitativa y en diversos momentos del proceso formativo. A su vez, y siendo consistente con esto, se declara también como necesario el generar instrumentos de evaluación adaptados a las necesidades específicas de la disciplina, pues esto es altamente relevante para lograr recoger información adecuada respecto de cómo se está llevando a cabo el proceso formativo y de qué manera se está propiciando el logro de las competencias y habilidades relevantes para la formación en Psicología.

Otro aspecto de relevancia, y que difiere con el tratamiento dado en los otros grados, corresponde al conocimiento de las finalidades de la evaluación de la docencia (COFIED). Si bien esta categoría se reconoce presente en la jefatura de estudios, llama la atención la frecuencia de este tema en el discurso del alumnado. Respecto de ello, esta situación refleja que los estudiantes están muy interesados en comprender cómo y por qué se evalúa a sus profesores, lo que podría indicar una demanda de transparencia y participación en el proceso evaluativo.

Finalmente, y a modo de síntesis, en el grado de Psicología, se reconocen cuatro categorías que presentan un mayor nivel de frecuencia en el discurso de los agentes informantes. Estas van en la línea de ajustar el instrumento de evaluación de la docencia, proveer de una mayor diversidad de situaciones para valorar la docencia —propiciando esto un proceso de recogida de información más ajustado los requerimientos particulares de cada asignatura—, así como también generar instrumentos diferenciados, de acuerdo con los requerimientos particulares del espacio formativo y fortalecer los procesos de comunicación de las consecuencias de este proceso, sobre todo con el alumnado. Todo esto a fin de mejorar y fortalecer los procesos de evaluación de la docencia y, así, lograr recoger información que permita implementar acciones de mejoramiento más ajustadas y adecuadas al grado.

7 Conclusiones

El estudio realizado ha permitido reconocer que, desde la mirada de los agentes informantes, el proceso de evaluación de la docencia se configura como un sistema complejo que —de manera permanente— se ve enfrentado a ajustes que pretenden mejorar la calidad de la información recogida para valorar el desempeño del profesorado. Con esta evaluación, se espera posibilitar la planificación e implementación de acciones orientadas al fortalecimiento del quehacer del profesorado y con ello lograr impactar, en alguna medida, en la formación del estudiantado de grado. Sin embargo, en el contexto analizado, se reconoce que las decisiones y prácticas —asociadas a los resultados de la evaluación del desempeño docente— son variadas, pues no existe un lineamiento establecido respecto de cómo se debe proceder con ello. En este sentido, a partir de estos resultados —correspondientes a la valoración del quehacer del profesorado—, se entregan informes con las calificaciones alcanzadas por el profesorado de cada grado y, a partir de ello, se sugiere —a los jefes de estudio— analizar detalladamente las áreas peor valoradas en el cuestionario para que, considerando esta información, se invite al cuerpo docente a participar de los espacios de actualización y fortalecimiento que ofrece la universidad.

A propósito de las políticas legislativas referidas al aseguramiento de calidad de la formación universitaria y considerando la ausencia de protocolos e instructivos referidos a los procesos de valoración del desempeño del profesorado en el contexto estudiado, es relevante comprender la forma en que estos lineamientos son implementados en el contexto en el que se ha desarrollado la investigación. Por esto, a continuación, se destacarán algunas conclusiones que han emergido en el marco de este estudio, buscando dar cumplimiento al objetivo general de investigación, a saber, “*comprender la percepción del profesorado y alumnado en torno a la evaluación de la calidad de la docencia en diferentes grados formativos de una universidad chilena*”. Estas conclusiones se han organizado de acuerdo con los tres objetivos específicos que conforman esta investigación, correspondientes a los que se presentan en las siguientes líneas:

4. Analizar el concepto y los componentes que caracterizan la evaluación de la calidad de la docencia.
5. Comparar las percepciones asociadas al proceso de evaluación de la calidad de la docencia considerando los diferentes agentes informantes y grados formativos.
6. Proponer orientaciones de evaluación de la calidad de la docencia para responder a las necesidades manifestadas por los agentes participantes.

A continuación, se procederá a abordar cada uno de estos a fin de dar cuenta del logro de cada uno en el marco de proceso de investigación.

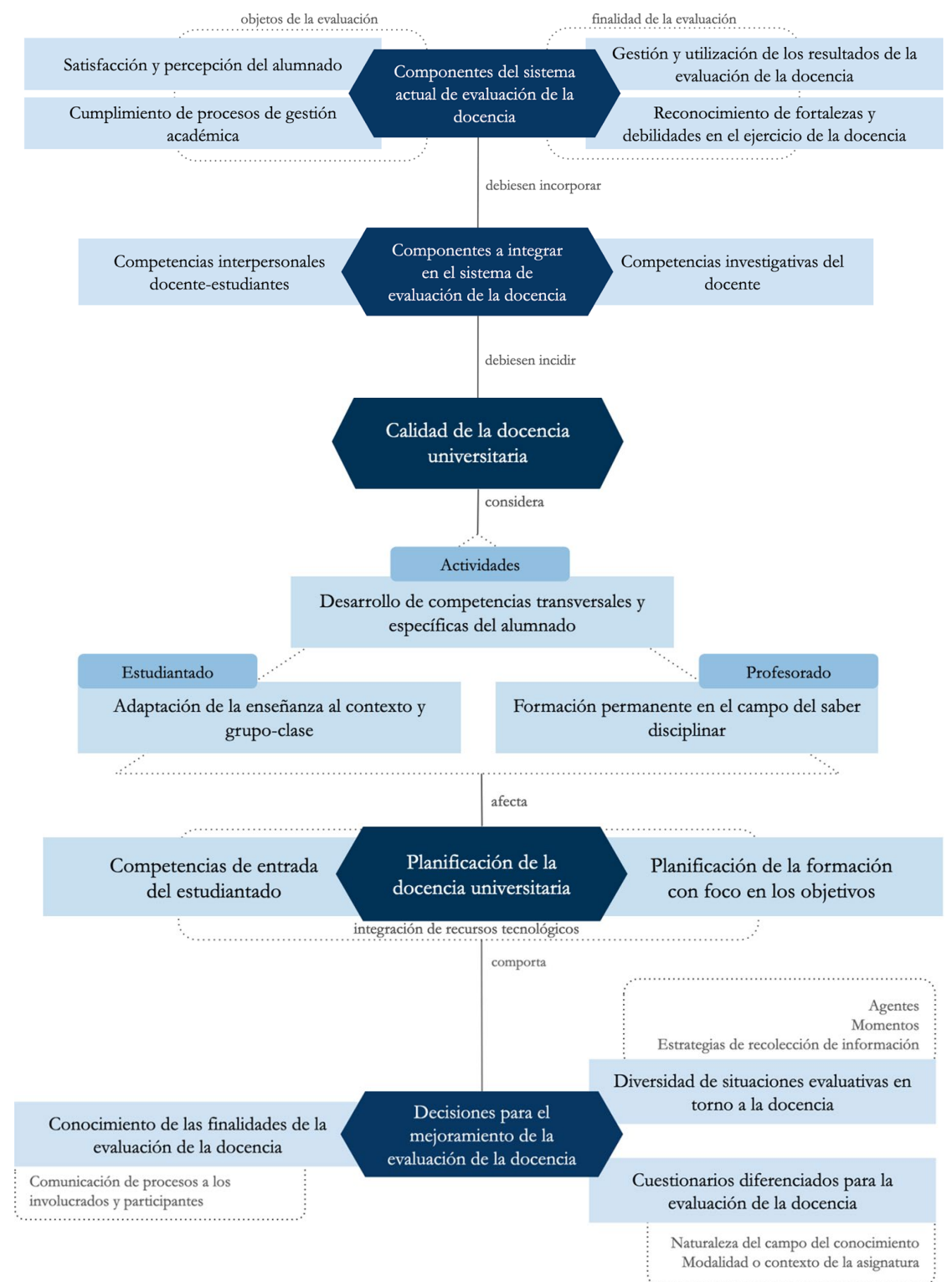
7.1 Análisis del concepto y componentes que caracterizan la evaluación de la calidad de la docencia

Los hallazgos obtenidos en esta tesis contribuyen al conocimiento sobre el problema planteado y, por lo que respecta al primer objetivo, se sintetizan de la manera que se expone a continuación.

En la representación visual elaborada se busca mostrar —gráfica y globalmente— cómo se caracteriza la evaluación de la calidad docente desde la perspectiva de los agentes entrevistados. Inicialmente, en relación con el actual sistema de evaluación de la docencia (identificado en los resultados como primer eje), se han podido destacar cuatro componentes: dos de ellos están asociados a objetos de la evaluación (centrados en el qué evaluar) —satisfacción y percepción del alumnado y cumplimiento de procesos de gestión académica—, y los otros dos a la finalidad de la evaluación (para qué) —gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia y reconocimiento de fortalezas y debilidades en el ejercicio de la docencia—.

Por su parte, y en relación con el segundo eje, referido particularmente a los componentes que se debiesen integrar o fortalecer en el sistema de evaluación de la docencia, se ha reconocido que convendría incorporar dos componentes más a los que ya se están considerando actualmente. Estos se relacionan con los componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia: competencias interpersonales docente-estudiantes y competencias investigativas del docente.

Figura 32. Concepto y componentes del proceso de evaluación de la docencia en el contexto estudiado



Todo esto, en su conjunto, permite configurar una visión de la calidad de la docencia (tercer eje). Esta se caracteriza por considerar tres aspectos interrelacionados: el estudiantado, adaptando la enseñanza a su contexto; el profesorado, formándose permanentemente en su campo del saber disciplinar, y las actividades formativas, para facilitar el desarrollo de competencias transversales y específicas. A su vez, esta visión de la calidad de la docencia condiciona los procesos de planificación de la docencia universitaria (cuarto eje). Esto, a partir de dos necesidades detectadas, a saber, tener en consideración las competencias de entrada del estudiantado y planificar la formación con foco en los objetivos. Además, este proceso de planeamiento de la formación se debería realizar integrando, transversalmente, los recursos tecnológicos.

En tanto, la conclusión sobre el quinto y último eje de la representación gráfica se expone en el siguiente subapartado, ya que se relaciona más directamente con el tercer objetivo de este estudio.

Esta síntesis de los resultados ofrece varias aportaciones para tener en cuenta, como las que se comentan a continuación:

1. Se ha ampliado la perspectiva de la evaluación de la docencia, al proponer ir más allá de la satisfacción del alumnado y el cumplimiento de procesos administrativos, incorporando la evaluación de las competencias interpersonales docente-estudiante y las competencias investigativas del profesorado. Esto enriquece la comprensión de la calidad docente al considerar aspectos como la capacidad de crear un buen clima en el aula, la comunicación efectiva, la colaboración, la investigación y la actualización de conocimientos.
2. También se reconoce una visión integral de la calidad de la docencia, en el sentido de que los resultados destacan la interrelación entre tres aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiantado, el profesorado y las actividades formativas. Así, se propone adaptar la enseñanza al contexto del alumnado, fomentar la formación continua del profesorado y diseñar actividades que promuevan el desarrollo de competencias transversales y específicas.
3. Además, se plantea una planificación docente centrada en el estudiantado y en los objetivos, de manera que los resultados sugieren considerar las competencias de entrada del alumnado al planificar la docencia, personalizando el aprendizaje y

atendiendo a las necesidades individuales. Asimismo, se enfatiza la importancia de establecer objetivos claros y enfocados en el logro de aprendizajes significativos.

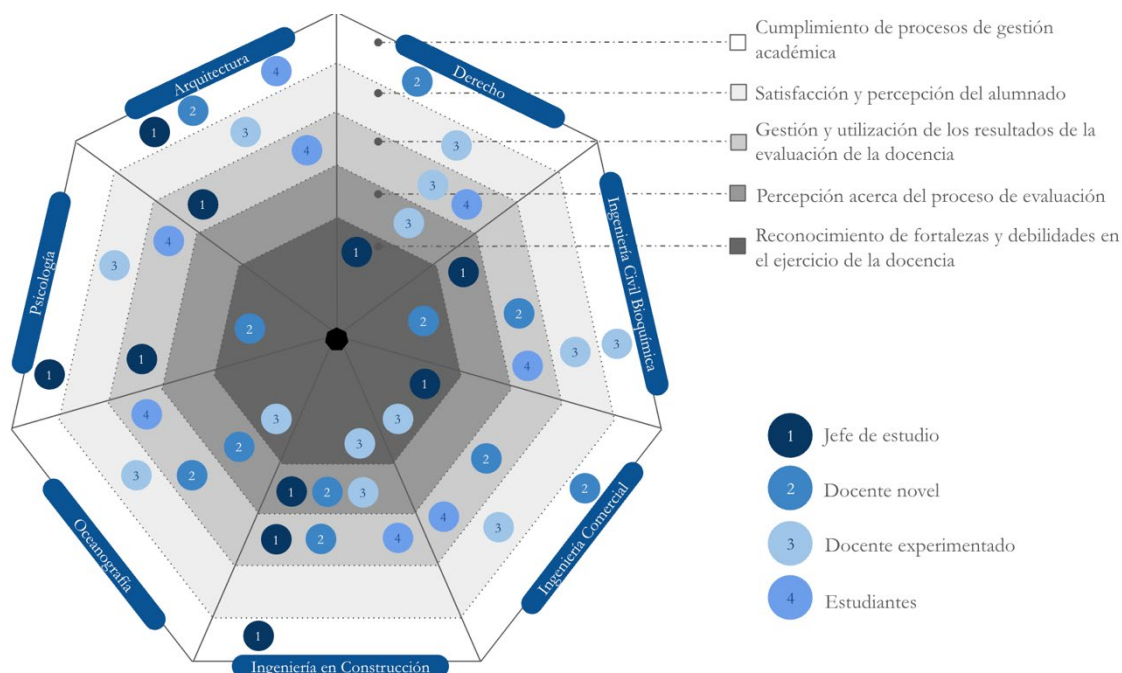
4. Así también, se insiste en la integración transversal de los recursos tecnológicos, en el sentido de que se propone integrar las TIC de manera transversal en la planificación y desarrollo de la docencia, no solo como herramientas puntuales. Esto dado que se destaca el potencial de la tecnología para facilitar el aprendizaje, la colaboración y la comunicación, así como para apoyar la evaluación y la formación continua del profesorado.

En definitiva, la investigación realizada aporta una visión integral, contextualizada y actualizada de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, invitando a reflexionar sobre la necesidad de ampliar los criterios de evaluación, considerar las competencias del profesorado y el alumnado, y adoptar una planificación docente centrada en el estudiante y en los objetivos, integrando de manera transversal los recursos tecnológicos. También se reconoce la importancia de la gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia para la mejora continua de la práctica docente, y se enfatiza la necesidad de un sistema de evaluación transparente y participativo que involucre a todos los actores implicados en el proceso educativo. Todo esto, aporta orientaciones para el desarrollo de un modelo de evaluación de la docencia universitaria que sea válido, confiable y útil para la mejora de la calidad de la enseñanza.

7.2 Comparación de las percepciones en torno al proceso de evaluación de la calidad de la docencia

Tal como ya se ha expuesto, es posible reconocer que el proceso de evaluación de la docencia universitaria se configura como un sistema complejo, por cuanto son diversas las variables que lo componen y que inciden en su implementación. Dado esto, las percepciones y miradas de los informantes que han formado parte del estudio se encuentran determinadas por las experiencias que han tenido al participar, directa o indirectamente, del proceso de evaluación del profesorado. Así, la siguiente figura se puede visualizar cómo, los diferentes grupos informantes configuran el primer eje cualitativo, es decir, los componentes del actual sistema de evaluación de la docencia.

Figura 33. Comparación entre grados eje Componentes del sistema de evaluación de la docencia



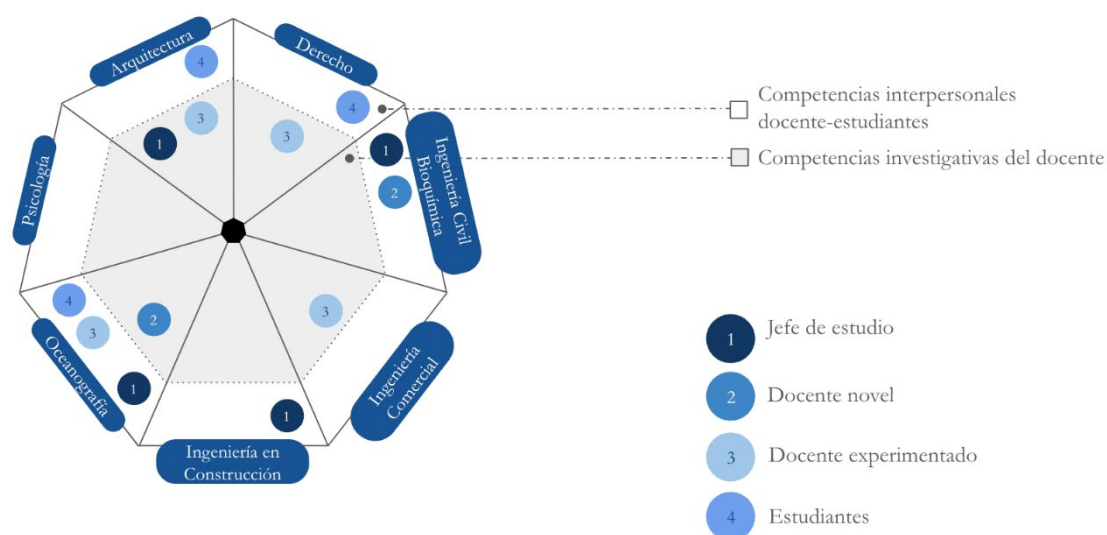
Así, a partir de los datos expuestos en la figura, se reconocen coincidencias entre los diferentes grados y agentes informantes. Así, por ejemplo, se visualiza que las categorías en las que es posible identificar un mayor nivel de acuerdo corresponden a “Satisfacción y percepción del alumnado” y “Gestión y utilización de los resultados de la evaluación de la docencia”. En el caso de la primera, se configura como una categoría con una alta recurrencia desde el discurso del profesorado experimentado de seis de los siete grados participantes, mientras que la segunda categoría se reconoce con una alta frecuencia en el discurso de los estudiantes de los siete grados participantes de esta investigación.

En caso contrario, hay categorías en las que no se reconoce coincidencia con otros grados o esta coincidencia es a partir de la información reportada por algunos agentes participantes. Así, por ejemplo, es posible identificar “Cumplimiento de procesos de gestión académica” —con mayor presencia— en el discurso de los jefes de estudio y docentes noveles de los grados de Arquitectura, Derecho, Ingeniería Comercial, Ingeniería en Construcción y Psicología, mientras que en el extremo opuesto existe ausencia de esta categoría en el grado de Oceanografía y solo referenciada por los docentes experimentados en grado de Ingeniería Civil Bioquímica.

Así también, se logra evidenciar que hay grados en los que se alude más a aspectos que configuran este eje asociado a los componentes actuales del sistema de evaluación de la docencia. De este modo, se reconoce que Ingeniería en Construcción es el grado que más refiere a estos componentes, mientras que Oceanografía y Psicología son en los que menos se reconocen estos aspectos. En concreto, estas diferencias y similitudes se pueden asociar a las culturas y prácticas de gestión que internamente lleva a cabo cada grado. Así, por ejemplo, en Psicología asumen una postura crítica respecto del proceso, por lo mismo, llevan a cabo un sistema propio para valorar la calidad de la docencia. Una situación similar se logra evidenciar en Oceanografía donde, sin embargo, sus prácticas están más orientadas al establecimiento de espacios de diálogo con el alumnado y el profesorado de manera particular, situación que, probablemente, es posible dado que corresponde a un equipo académico más reducido.

Por su parte, en el segundo eje, referido a los “Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia”, es posible ver —de forma más evidente— diferencias entre los distintos grados estudiados, tal como se aprecia a continuación.

Figura 34. Comparación entre grados eje Componentes a integrar en el sistema de evaluación de la docencia

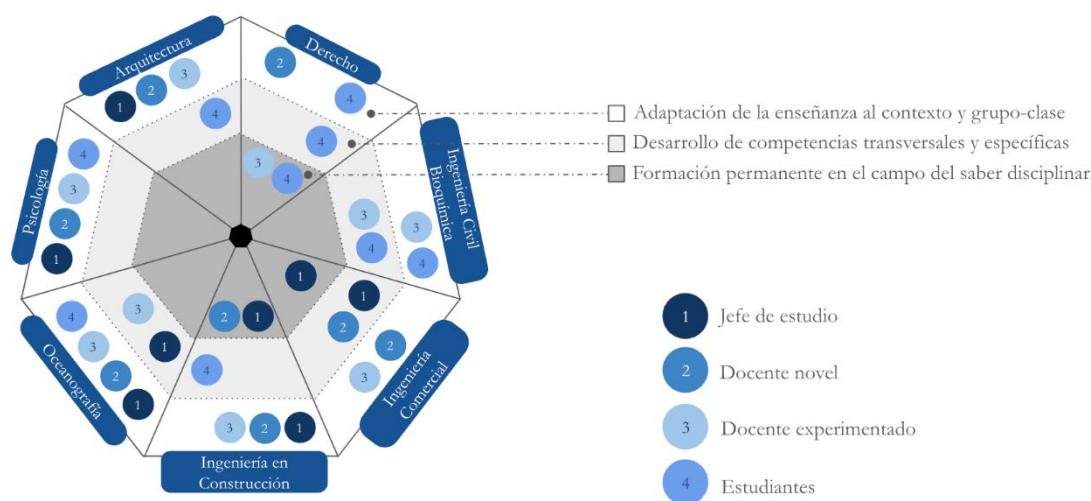


En este caso, se logra observar que en seis de los siete grados estudiados —tanto para el estudiantado como para los jefes de estudio— es relevante incorporar —dentro del proceso

de evaluación de la docencia— las competencias interpersonales docente-estudiantes. Este aspecto no se logra reconocer en el discurso de los informantes del grado de Psicología, lo que vendría a reflejar, en alguna medida, la poca atención que le otorgan al sistema de evaluación de la docencia implementado por la universidad y que vendría a justificar la puesta en práctica de un sistema propio. Junto a esto, se reconoce también —primordialmente desde la visión de profesorado experimentado— la necesidad de integrar las competencias investigativas del docente al sistema de evaluación del desempeño del profesorado. Esto refleja cómo las experiencias previas de los docentes inciden en la manera en que ellos se representan y configuran los procesos de enseñanza.

En tanto, desde el tercer eje, referido a la “Calidad de la docencia universitaria”, a diferencia de los casos anteriores, es posible visibilizar un mayor nivel de acuerdo entre los distintos grados participantes. Esto se puede reconocer en la siguiente representación gráfica.

Figura 35. Comparación entre grados eje Calidad de la docencia universitaria



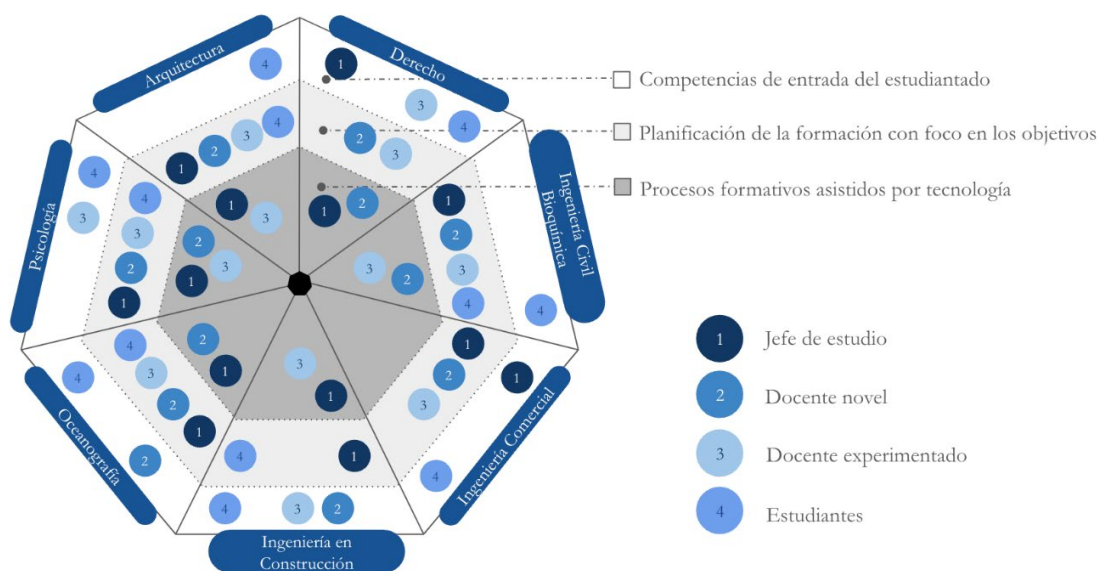
En lo referido a la forma en que se conceptualiza la “Calidad de la docencia universitaria” es posible reconocer que, en este caso, existe un alto nivel de acuerdo entre los diferentes grados. Así, uno de los elementos fundamentales en este ámbito es la “Adaptación de la enseñanza al contexto y grupo-clase”. En este sentido, tanto docentes como estudiantes perciben que la integración de ajustes y adaptaciones a la formación, de acuerdo con los requerimientos emergentes del contexto, se configuran como elementos constitutivos de la

calidad de la docencia. A diferencia de ello, pero con un menor nivel de acuerdo entre los agentes y grados, emerge la formación permanente del profesorado en el campo del saber disciplinar. Este último aspecto se reconoce en tres de los siete grados analizados y solo existe coincidencia en la visión de los jefes de estudio de Ingeniería Comercial e Ingeniería en Construcción.

El nivel de acuerdo existente entre los grados —en relación con la adaptación de la enseñanza al contexto— podría entenderse como resultado de las distintas acciones y estrategias implementadas por la universidad para poner al estudiantado en el centro de interés del profesorado a la hora de adaptar y adecuar los procesos de enseñanza. Todo esto a fin de asegurar la implementación de acciones formativas de calidad.

Junto con lo anterior, respecto del cuarto eje, referido a la planificación de la docencia universitaria, es posible reconocer que —al igual que en el eje anterior— existe un mayor nivel de acuerdo entre los grados y los agentes informantes. Esto se puede visibilizar en la figura que se expone a continuación.

Figura 36. Comparación entre grados eje Planificación de la docencia universitaria



Aquí, y al igual como en el caso anterior, se logra reconocer que existe relativa claridad por parte de los distintos agentes informantes en torno a que los procesos de planificación de la formación deben estar orientados al logro de los objetivos establecidos en los programas

formativos. En tanto, y pese a que en el eje de calidad se alude a que es necesario adaptar los procesos de enseñanza al contexto y al grupo-clase, en este caso no existe un acuerdo entre todos los grados respecto de reconocer las competencias de entrada del estudiantado a la hora de planificar la formación. En referencia a ello, solo se identifica coincidencia entre el estudiantado, pero esto no se reitera ni para jefes de estudio, ni tampoco para el profesorado.

Como síntesis de los cuatro ejes, los agentes informantes manifiestan diferentes formas de comprender el proceso. Esto se vincula, particularmente, con las experiencias, prácticas, percepciones y utilidad que le otorga al sistema de evaluación de la docencia, y cómo este se posiciona como un mecanismo que efectivamente incide en la toma de decisiones aportando información relevante que posibilite el mejoramiento del quehacer del profesorado en el aula.

Respecto del eje asociado a las decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia, que será abordado a continuación, plantea una serie de orientaciones que posibilitan el fortalecimiento del sistema que actualmente se está implementando en la universidad estudiada.

7.3 Decisiones para el mejoramiento de la evaluación de la docencia

En esta sección se propondrán una serie de orientaciones que ayudarán al mejoramiento de la evaluación de la docencia, dando cumplimiento al tercer objetivo de este estudio. En concreto, estas se organizan en tres ámbitos, de acuerdo con el quinto eje cualitativo, como consta en la última parte de la representación gráfica en la que se sintetizan los resultados de esta investigación (Figura 32).

El primer aspecto, asociado al conocimiento de las finalidades o propósitos vinculados con el proceso de evaluación, es preciso señalar que se ha reconocido la necesidad de incorporar espacios de comunicación dirigidos, primordialmente al profesorado —al inicio del periodo académico—, en el que se expliquen las finalidades asociadas a la recogida de información respecto de la labor docente. Así, es relevante comunicar, por ejemplo, las estrategias que actualmente se llevan a cabo, precisando que se trata de un proceso de recogida de información, donde lo que se busca es obtener información respecto de la percepción del estudiantado en torno al quehacer del profesorado y la formación que se les está brindando.

A su vez, también es relevante compartir que este proceso tiene un carácter formativo y que busca llevar a cabo acciones que permitan fortalecer el actuar docente y, por ende, la calidad de los procesos de enseñanza que se ejecutan en la universidad.

Por lo anterior, a partir de la información emergente desde los cuestionarios de opinión estudiantil —como principal mecanismo de recogida de datos— la unidad de desarrollo docente —organismo encargado de gestionar la información— ofrece formaciones que buscan poder dar herramientas y desarrollar competencias en el profesorado que permitan superar aquellos aspectos valorados como más débiles por parte del estudiantado. En relación con esto, es relevante generar algún mecanismo que promueva el análisis individual de los resultados, así como también la participación en las formaciones, pues actualmente esto no tiene carácter obligatorio, así como tampoco se reconocen estrategias que orientan a las jefaturas de estudio a promover los procesos de actualización y mejoramiento del profesorado del grado que dirigen. Además de ello, también se podría considerar relevante repensar los estímulos que se dan al profesorado que alcanza calificaciones sobresalientes en el cuestionario de opinión estudiantil, pues esto debería pensarse como un beneficio que vaya más allá de la entrega de un certificado de reconocimiento o una bonificación económica puntual. Por lo mismo, esto debería vincularse a algún beneficio que invite al profesorado a continuar mejorando su quehacer docente.

El segundo aspecto refiere a que el modelo institucional de evaluación de la docencia —actualmente vigente— debería considerar una mayor diversidad de situaciones evaluativas. Para esto, se proponen las siguientes consideraciones:

1. Es necesario incorporar a otros agentes informantes dentro del proceso de recogida de información acerca del desempeño docente. En este sentido, además de los estudiantes, por ejemplo, se sugiere integrar situaciones evaluativas donde los agentes que valoren la docencia sean docentes pares, jefes de departamento y jefes de estudio.
2. Otro aspecto que no se debería olvidar está referido a modificar los periodos en que se lleva a cabo el proceso de evaluación del profesorado. En concreto, se sugiere reubicar el momento en que se aplica el cuestionario de opinión estudiantil, de manera que este sea respondido dentro del periodo formativo para que la información que se recoja permita reflejar —en alguna medida— la experiencia pedagógica del estudiantado en el momento mismo del proceso y no posterior a ello.

3. Adicional a lo anterior, se debe repensar el carácter obligatorio —asociado al proceso de preinscripción de asignaturas— que actualmente posee el sistema de evaluación de la docencia. En este sentido, es preciso señalar que en la actualidad el estudiantado debe contestar el cuestionario de opinión estudiantil para, posteriormente, poder preinscribir las asignaturas a cursar en el semestre siguiente. Esto se configura como una estrategia que permite contar con una mayor cantidad de información, sin embargo, esta no necesariamente es el resultado de un proceso analítico y reflexivo por parte del estudiantado.
4. Junto con lo anterior, sería relevante incorporar espacios de diálogo con el estudiantado a partir de los que sea posible intercambiar opiniones y recoger información respecto de la experiencia percibida por el mismo alumnado en torno a la formación que está recibiendo. Así también, sería interesante integrar procesos de autoevaluación por parte del estudiantado. Esto a fin de que el alumnado pueda manifestar su percepción acerca del nivel de logro que visualizan —en sí mismo— en las competencias tanto disciplinares como transversales, como una evidencia más de la calidad de la actuación docente.

Finalmente, el tercer aspecto tiene relación con la necesidad de incorporar adaptaciones al instrumento de evaluación de la docencia existente. Estas modificaciones o adecuaciones debiesen tener en consideración algunas especificidades de cada grado y tipología de asignatura como, por ejemplo, asignatura teórica o práctica, laboratorio, taller, proyecto, viaje, intervención, trabajo de campo u otra.

Para que todas estas mejoras tengan un mayor efecto no se deberían olvidar otras orientaciones como las siguientes:

1. Implementar espacios de diálogo con todo el profesorado, a fin de comunicar las características del proceso de evaluación de la docencia en la universidad, precisando instrumentos, intencionalidades, agentes participantes y decisiones asociadas a los resultados. Hacer posible estos espacios, facilitarlos desde el ingreso al cuerpo académico, de manera que el profesorado pueda ir tomando decisiones acerca de su desempeño docente antes de finalizar cada periodo académico.
2. Crear una comisión institucional de evaluación que revise o evalúe el propio modelo de evaluación.

3. Conformar un equipo por facultad o grado a fin de que este analice y tome decisiones a partir de los resultados obtenidos en cada periodo académico. De manera tal que se propongan acciones orientadas al mejoramiento y fortalecimiento de la formación que se da de manera más situada y contextualizada a cada grado.
4. Entregar un mejor soporte técnico-administrativo para facilitar la gestión de los resultados y la entrega de retroalimentación al profesorado.
5. Generar espacios de trabajo colaborativo efectivo entre la unidad de desarrollo docente y las facultades o grados. De manera tal que las estrategias de fortalecimiento se trabajen de manera cooperativa, pero que surjan —principalmente— desde el grado que busca la mejora y las necesidades detectadas en la evaluación de la actuación docente.

Conformar espacios de comunidad entre todos los docentes que conforman el equipo de profesores de un grado. Esto a fin de que se establezca un diálogo respecto de qué aspectos o ámbitos de la docencia se deben mejorar y cómo sería prudente llevarlo a cabo de una manera coordinada.

Implementar estrategias de formación para los jefes de estudio. Esto a fin de que puedan adquirir y fortalecer sus competencias respecto de los procesos de gestión de los resultados de la evaluación de la docencia.

Repensar los efectos e incentivos asociados a los resultados de la evaluación de la docencia. En este sentido, el reconocimiento asociado a los buenos resultados alcanzados por el profesorado debiese ir más allá de la entrega de una bonificación económica, configurando oportunidades de intercambio de experiencias formativas con otras instituciones, posibilidades de formación, apoyo en iniciativas de mejoramiento u otras en las que se reconozca, claramente, un valor formativo.

7.4 Límites asociados al proceso de investigación

En relación con las limitaciones que emergieron en el marco de esta investigación, es relevante mencionar algunas de las que impactaron en la fluidez del proceso investigativo. Entre estas se encuentran las que se declaran a continuación:

1. El acceso a los informantes fue una tarea compleja, pues la respuesta por parte de los miembros de las facultades y grados no fue dentro de los periodos de tiempo planificados. En concreto, y tal como se indicó en el apartado de metodología, el obtener respuesta por parte de los equipos de los grados participantes del estudio implicó establecer contacto con ellos a través de diversos medios, sin necesariamente obtener respuesta.
2. La continuidad de la participación en el estudio fue una situación que también se configuró como una dificultad. En concreto, existieron grados que participaron del espacio informativo inicial —asociado al estudio—, pero luego dejaron de contestar a los requerimientos realizados por el investigador responsable. Así también, hubo grados que dieron respuesta tardía a las solicitudes asociadas al estudio, lo que impactó en el proceso y plan de trabajo establecido para la investigación.
3. La respuesta del estudiantado —para participar de la investigación— se configuró como una tarea altamente compleja, pues se utilizaron diversos mecanismos para contactarlos sin tener respuesta. Finalmente, se emplearon las redes sociales y aquellos que accedieron a participar brindaron apoyo para establecer contacto con otros estudiantes.
4. La situación sanitaria, en concreto la COVID-19, se posicionó como un obstaculizador del proceso, puesto que en el periodo en que se iniciaba el proceso de recogida de información se estableció cuarentena en el territorio chileno. Esto significó adaptar el proceso de recolección y verificar las posibilidades de los agentes informantes para realizar el proceso de manera virtual.
5. Limitaciones asociadas al planteamiento metodológico. Contemplar otros instrumentos de recogida de datos como, por ejemplo, la observación no participante para poder corroborar y/o triangular los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad con los hechos observados. Al menos en uno de los siete grados que configuran la población del estudio.

7.5 Prospectiva de la investigación

En términos del trabajo futuro a realizar a partir de este estudio, se visualizan algunas posibles líneas de acción interesantes de llevar a cabo. Estas se detallan a continuación:

1. Estudiar —de manera pormenorizada— las características de las prácticas formativas de los distintos grados. Esto se traduce en la posibilidad de generar estudios fenomenológicos y etnográficos que permitan caracterizar las distintas formas en que se implementa la enseñanza en cada grado. De esta forma, será posible describir y reconocer las particularidades en la implementación de asignaturas teóricas, prácticas, taller, laboratorio, trabajo en terreno, entre otras. A partir de esto, será posible adecuar el actual instrumento de evaluación de la docencia, logrando generar un recurso que permita recoger información más pertinente para la posterior implementación de estrategias de mejoramiento.
2. Investigar sobre la implementación de espacios de diálogo con el estudiantado — durante el proceso formativo— a fin de recoger datos cualitativos en la formación y, a partir de ello, tener la posibilidad de tomar decisiones que posibiliten la mejora durante la formación, considerando las percepciones del alumnado. A partir de esto, analizar cualitativamente la información y definir cuáles son las áreas que más requieren fortalecimiento y, por tanto, proyectar acciones de mejoramiento futuro que se traduzcan en la generación de estrategias de apoyo, recursos u otros aspectos que posibiliten la mejora.
3. Analizar los resultados de la evaluación de la docencia en relación con los resultados del estudiantado. Esto a fin de verificar si efectivamente el rol docente tiene un alto nivel de relevancia alcance de metas de aprendizaje de los alumnos. Con ello, reconocer los aspectos que más y menos incidencia tienen a fin de proponer estrategias y recursos de apoyo que posibiliten la mejora de la formación impartida.
4. Elaborar un proyecto con metodología mixta para tener una perspectiva más global y profunda sobre el tema de estudio.

8 Referencias

- Aguado Ventura, L. D. P., Harvey Gutiérrez, D. G., & Palacios Guillén, F. M. (2024). Práctica pedagógica en el nivel superior, retos actuales para una enseñanza de calidad: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 954-968. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.776>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Alvarado, E., Morales, D., & Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: Caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 55-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Amado, M., Andrade, M., Exposto, C., Frederico-Ferreira, M., & Márcio, E. (2011). O “bom professor” – opinião dos estudantes. *Referência - Revista de Enfermagem*, 3(5), 95-102.
- Amaranti, M. (2017). Uso de resultados de la evaluación docentes para mejorar la calidad de la docencia universitaria. *Revista Congreso Universidad*, 6(1).
- Anderson, S., & Ball, S. (1983). *The profession and practice of program evaluation*. Jossey-Bass.
- Arboix, E. (2020). La evaluación de la acción docente. En M. Turull (Ed.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 317-327). Octaedro.
- Arzola, D. (Ed.). (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Asún, R. A., & Zúñiga, C. (2017). Evaluación docente universitaria: Hacia una perspectiva unificada. *Revista de Sociología*, 32(1), 50-70. <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2017.47885>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (Ó. Barberá, Trad.). Publicacions Universitat de València.
- Barbier, J.-M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós.
- Benavides, B., & Vences, A. (2019). Rasgos de ser un buen profesor universitario según los académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). *Praxis sociológica*, 24, 155-168.
- Binet, A. (1904). *The experimental study of intelligence*. Schleicher frères & cie.
- Blanco, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Amarú Ediciones.
- Bradley, S., Kirby, E., & Madriaga, M. (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.880363>
- Brookfield, S. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. Jossey-Bass.
- Brusoni, M., Damian, R., Sauri, G., & Jackson, S. (2014). *The concept of excellence in higher education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. <http://www.enqa.eu/index.php/publications/>

- Burr, V. (2015). *Social constructionism. Third edition*. Routledge.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.
- Calatayud, M. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100.
<https://doi.org/10.15366/riece2021.14.1.005>
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Paidós.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223-242.
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & Pinto Llorente, A. M. (2015). Evaluación del profesor universitario: ¿a mayor categoría profesional mejor profesor? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(3), 106-123.
<https://doi.org/10.14201/eks2015163106123>
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario. Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *EDUCADE. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
- Choppin, B. (1990). Evaluation, assessment and measurement. En H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Pergamon Press.
- Cifuentes, P., Alcalá, M., & Blázquez, M. (2005). Rol de profesorado en el EEES. XI *Congreso de Formación del Profesorado*.
- Clavijo-Cáceres, D., & Balaguera-Rodríguez, A. (2020). La calidad y la docencia universitaria: Algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127-139. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrision, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Comision Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario* (p. 24). Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Consejo Nacional de Educación. (2022). *Sistema de Información INDICES*.
https://www.cned.cl/indices_New~/index.php
- Cook, S. (1989). Improving the quality of student ratings of instruction: A look at two strategies. *Research in Higher Education*, 30(1), 31-45.
- Creager, J. (1950). A multiple-factor analysis of the Purdue rating scale for instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 75-96.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Cronbach, L. (1963). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Cronbach, L. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. Jossey-Bass.

- Dávila Morán, R. C. (2024). La retroalimentación formativa como elemento clave en el proceso de enseñanza—Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 20(97), 421-429.
- De la Herrán, A. (2001). Didáctica universitaria. La cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 11-38.
- De la Orden, A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 43(169-170), 521-538.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Díaz-Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 37, 3-15.
- Donoso, S. (2001). Nuevo rol docente, nuevos desafíos de la docencia. *Revista Calidad en la Educación*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.445>
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Editorial La Muralla.
- Duarte, F. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian University. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-15.
- Eisner, E. (1967). The art of educational evaluation. *Art Education*, 20(2). <https://doi.org/10.2307/3190926>
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *The International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144980030102>
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista española de pedagogía*, 71(254), 11-28.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 9(1), 1-33.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero & A. Correa, *Investigación en innovación educativa algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Editorial La Muralla.
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37.
- Fernández, M., & González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249.
- Fernández, N., & Coppola, N. (2012). Aportes para la reflexión sobre la evaluación de la función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 106-119.
- Ferreres, V., & González, Á. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Praxis.
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of qualitative research design*. SAGE Publications.

- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección de información y análisis de datos* (pp. 140-155). Gedisa.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), Article 1.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1793>
- Friesen, N. (2011). The lecture as a trans medial pedagogical form: A historical analysis. *Educational Researcher*, 40(3), 95-102. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X11404603>
- García, M. (2003). *Investigación evaluativa del programa de prácticas en empresas de la Universidad de Cádiz*. Universidad de Cádiz.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Gibson, Q. (2013). *La lógica de la investigación social*. Tecnos.
- Gil, E. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús: La Ratio studiorum*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measureme of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Gómez, L., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2).
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gonçalves, M. (2015). O bom professor universitário do século XXI e sua prática. *Cadernos de Fucamp*, 14(15), 133-148.
- Grifoll, J. (2014). Excellence in higher education. En M. Brusoni, R. Damian, J. Grifoll, & S. Jackson, *The concept of excellence in higher education* (pp. 20-21). European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa, volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141.
- Hammond, R. (1967). Evaluation at the Local Level. *Conferencia para el Miller Committee for the National Study of ESEa Title III*. Evaluation at the Local Level.
- Harden, R., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer—The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
<https://doi.org/10.1080/014215900409429>

- Hartas, D. (Ed.). (2013). *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches*. Bloomsbury Publishing.
- Hernández, G., & Guzmán, C. (1991). *Evaluación curricular* [Bases Psicopedagógicas, Diseño Curricular]. ILCE-OEA.
- Herriott, R., & Firestone, W. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, 12(2), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X012002014>
- Hobson, A., & Townsend, A. (2013). Interviewing as educational research method(s). En D. Hartas, *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches* (pp. 223-238). Bloomsbury Publishing.
- Husén, T., & Postlethwaite, N. (2006). A brief history of the international association for the evaluation of educational achievement (IEA). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/0969594960030202>
- Jerez, Ó., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Docencia de calidad en la educación superior. Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 483-506.
- Jiménez, B., Bordas, I., Coronel, J., & Domínguez, G. (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis.
- Kellaghan, T., Madaus, G., & Airasian, P. (1982). *The effects of standardized testing*. KluwerNijhoff.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An introduction to its methodology* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solís, Trad.). Epublibre.
- Lavados, I. (Ed.). (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Lemus, M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia* [Ensayo]. <https://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- Letelier, M., Rodés, D., De los Ríos, D., & Olivos, C. (2007). Propuesta de un modelo para evaluación del desempeño docente. En I. Lavados (Ed.), *Evaluación del desempeño y calidad de la docencia universitaria* (pp. 157-177). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Lewy, A. (Ed.). (1976). *Manual de evaluación formativa del currículo*. UNESCO.
- Ley 20.129. Establece un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, 20.129, Congreso Nacional (2006).
- Ley 21.091. Sobre educación superior, 21.091, Congreso Nacional (2018).
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). SAGE Publications.

- Loor, K., Gallegos, M., Intriago, M., & Guillén, X. (2008). La evaluación del profesorado universitario: Tendencias en Iberoamérica. *Educación Médica Superior*, 32(1).
- López, A. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*. Universidad de Córdoba.
- López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Escuela Española.
- Lord, F., & Novick, A. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison Wesley.
- Lukas, J., & Santiago, C. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza.
- MacDonald, B. (1976). *Evaluation and the control of education*. Center for Applied Research in Education.
- Marsh, H. (1987). Student's evaluation of university teaching: Research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.
- Martin, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Martínez, M., García, B., & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 9, 183-198. <https://doi.org/10.5944/educxx1.9.0.325>
- Mas, O., & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Editorial La Muralla.
- Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE Universitat de Barcelona.
- Mateo, J., & Martínez-Olmo, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Mayor-Ruiz, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Kronos.
- McReynold, P. (1975). *Advances in psychological assessment* (Vol. 4). Jossey-Bass. <https://archive.org/details/advancesinpsycho04paul>
- Medina, J. L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Méndez-Núñez, Á., & Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., & Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952.
- Metfessel, N., & Michael, W. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and psychological measurement*, 27, 931-943. <https://doi.org/10.1177/001316446702700441>

- Molero, D., & Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 23(1), 57-84.
- Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- Montero, L., Triviño, X., Dois, A., Sirhan, M., & Leiva, L. (2017). Percepción de los académicos del rol docente del médico. *Investigación en Educación Médica*, 6(23), 198-205. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.001>
- Moreno, J., & Chiecher, A. (2023). Educación virtual durante la emergencia sanitaria. Valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3276>
- Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: “La quinta generación de la evaluación”. *Laurus. Revista de Educación*, 13(23), 158-198.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. McGraw Hill.
- Ochoa, L., & Moya, C. (2019). La evaluación docente universitaria: Retos y posibilidades. *Folios*, 49, 41-60. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9390>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., & Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1.
<https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Pérez, A. (2000). *Metodología de la evaluación de programas evaluación de programas de postgrado en la Universitat de València*. Universitat de Valencia.
- Pérez Juste, R. (2000). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La Muralla.
- Pérez-Robles, A., Delord, G., Pérez-Rodríguez, N., & Hamed Al Lal, S. (2024). El profesorado universitario de disciplinas CTS: Percepciones de los estudiantes sobre su mejora docente. *Praxis Educativa*, 19, 1-19.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22885.008>
- Piña, C., Seife, A., Díaz, A., Pez, P., & Rodríguez, K. (2019). La formación del profesor universitario desde una dimensión humana. *Medisur*, 17(2), 262-269.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2019). *Decreto de rectoría. Orgánico N° 588/2019*.
https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20200701/20200701120027/dro_n_000588_2019_establece_texto_vigente_del_reglamento_de_personal_academico.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020a). *Marco de Cualificación de la Docencia Universitaria Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.pucv.cl/pucv/academicos/marco-de-cualificacion>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2020b). *Modelo Educativo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

<https://www.pucv.cl/pucv/la-universidad/vicerrectoria-academica/actualizacion-modelo-educativo>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2022). *Cuestionario de Opinión Estudiantil (COE)*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

<https://desarrollodocente.pucv.cl/evaluacion/>

Popham, J. (1967). *Final report: Development of a performance test of teaching proficiency*. University of California.

Popham, J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya.

Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. McCutchan.

Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.

Remmers, H., Martin, F., & Elliot, D. (1949). Are student ratings of their instructors related to their grades? *Purdue University Studies in Higher Education*, 44, 17-26.

Resolución 009-4. Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura, Resolución 009-4 (2015). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1080416>

Rodríguez, A. (2003). *El conocimiento escolar. La experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación en la acción*. Universidad de Málaga.

Rodríguez, S. (1995). Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En R. Sanz, F. Castellano, & J. Delgado (Eds.), *Tutoría y orientación* (1.ª ed., pp. 119-135). Cedecs.

Rodríguez, S. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación superior*. Síntesis.

Román, E. (2020). La evaluación del profesorado universitario en tiempos de pandemia: Sistemas online de gestión de encuestas de satisfacción estudiantil. *Campus Virtuales*, 9(2), 61-70.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Universidad de Deusto.

Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 128-163). Editorial La Muralla.

Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Editorial La Muralla.

Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia Universitaria. Una aproximación a la realidad en las Universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 67-84.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psyke*, 24(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>

Santiago, R., & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *EDETANIA*, 50, 191-208.

- Santisteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Norma Editorial.
- Santos Guerra, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Sanz, S., Ruiz, C., & Pérez, I. (2014). El profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3(5), 7-113. <https://doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a05>
- Saravia, M. A. S. (2011). *Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas*. Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=927033>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on Curriculum Evaluation* (pp. 1-58). Rand McNally.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. House, *School evaluation: The politics and process* (pp. 319-328). McCutchan.
- Seivane, M., & Brenlla, M. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.002>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Routledge.
- Smalzried, N., & Remmers, H. (1943). A factor analysis of the Purdue Scale for instructors. *The Journal of Educational Psychology*, 39, 363-372.
- Solar, M., & Sánchez, J. (2007). Modelo de evaluación de desempeño docente en la perspectiva de aseguramiento de la calidad. En I. Lavados (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 134-156). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Sosa-Quintero, L., Duarte, J., & Fernández-Morales, F. (2019). La formación docente en ingeniería: Apuestas, modelos pedagógicos y desarrollos profesionales, en el caso de los circuitos eléctricos. *Revista Espacios*, 40(39), 21.
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum* (1.^a ed.). Morata.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good?: A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Stufflebeam, D. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19-25.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.

- Su, F., & Wood, M. (2012). What makes a good university lecturer? Students' perceptions of teaching excellence. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(2), 142-155. <https://doi.org/10.1108/17581181211273110>
- Sundberg, N. (1977). *Assessment of persons*. Prentice-Hall.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research. What, why and how?* SAGE Publications.
- Tejada, J. (2000). La evaluación: Su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Síntesis.
- Tejada, J. (2006). Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario. *Revista de Ciències de l'Educació*, 281-293.
- Tejedor, F. (2009). Evaluación del profesorado universitario: Enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *ESE: Estudios sobre educación*, 16, 79-102.
- Toro, C., Backhouse, P., & Valassina, F. (2007). Recomendaciones para la implementación de un modelo de evaluación del desempeño docente. En I. Lavados (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 178-182). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Turull, M., & Buxarrais, M.-R. (2018). La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: Análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 0-4. <https://doi.org/10.1344/REYD2018.17.23484>
- Tyler, R. (1967). Changing concepts of educational evaluation. En R. Stake, *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 13-18). Rand McNally.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. (Vol. 32). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Veiga-Simão, A., Flores, M., Barros, A., Fernandes, S., & Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: A study in Portugal / Percepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza y la calidad de la pedagogía de la educación superior: un estudio realizado en Portugal. *Infancia y Aprendizaje*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2014.996408>
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: El caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170.
- Verona, M. (2004). La universidad y el profesor universitario. Reflexiones y comentarios. *Revista de la Educación Superior*, 33(129), 129-141.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, 1, 177-212.
- Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Vizcarro, C. (2003). Evaluación de la calidad de la docencia para su mejora. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 3(1), 5-18.

- Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to Assessing Needs. Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8868-6>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a ed.). SAGE Publications.
- Young, S., & Shaw, D. (2014). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- Zabalza, M. (2011). *Competencias del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zúñiga, M., & Jopia, B. (2007). La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas. Diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias. En I. Lavados (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

9 Anexos

9.1 Indicadores de la propuesta de modelo de evaluación del profesorado universitario

Dimensión		Conocimientos	
Área	Tipo	Indicador	
Enseñanza y aprendizaje	Conocimiento disciplinario	-	Grado académico o título profesional.
		-	Área de especialización.
		-	Actividades de investigación.
		-	Actividades docentes.
	Conocimiento profesional	-	Trabajo de asistencia técnica.
		-	Experiencia profesional acumulada.
		-	Evidencia de transferencia de experiencia profesional en docencia.
	Conocimiento pedagógico	-	Experiencia docente acumulada.
		-	Conocimiento en diseño curricular.
-		Conocimiento en metodologías didácticas.	
-		Conocimiento en evaluación de aprendizajes.	
-		Conocimiento de tendencias educativas nacionales.	
-		Conocimiento de tendencias educativas internacionales.	
Gestión docente	Conocimiento de procesos de gestión docente	-	Conocimiento de políticas de educación superior
		-	Conocimiento de tendencias internacionales en educación
		-	Conocimiento de gestión docente y universitaria
		-	Conocimiento del proyecto educativo institucional
		-	Conocimiento del plan de desarrollo institucional
		-	Conocimiento del perfil de egreso de la carrera
Desarrollo docente o aprendizaje continuo	Conocimiento incremental	-	Formación disciplinaria complementaria
		-	Actividades de formación profesional incremental
		-	Formación pedagógica complementaria
		-	Formación complementaria en gestión
		-	Actividades de investigación reciente en docencia universitaria
Dimensión		Competencias generales	
Competencia	Componentes	Indicador	
Capacidad para interactuar con el medio externo	Fomenta y cultiva relaciones con actores relevantes del medio	-	Redes de trabajo establecidas en el ámbito docente.
		-	Proyectos docentes interinstitucionales desarrollados.
		-	Participación en comisiones externas.
	Produce acciones de mejoramiento en la docencia como resultado de la interacción con actores del medio	-	Evidencias de acciones de mejoramiento implementadas a partir de la interacción con actores relevantes del medio.

Competencias comunicativas	Competencias de comunicación oral	- Evidencia de dominio y uso del lenguaje general. - Evidencia del dominio del lenguaje técnico asociado a su área de desempeño. - Uso de estrategias comunicacionales que contribuyen al logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. - Evidencia de generación de espacios de desconfianza y empatía con los estudiantes.
	Competencias para la comunicación escrita	- Manejo de lenguaje escrito acorde a los objetivos de la formación académica y profesional. - Empleo de estrategias comunicacionales escritas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. - Textos, guías, material de apoyo docente, proyectos, informes elaborados por el profesor.
Trabajo en equipo	Realiza aportes significativos y oportunos en las actividades grupales de la unidad, carrera o programa.	- Evidencias de acciones de soporte a trabajos grupales de profesores.
	Coordina y desarrolla actividades docentes colaborativas	- Módulos y materiales didácticos elaborados de manera conjunta. - Proyectos e informes elaborados de manera colaborativa. - Actividades de coordinación con respecto a programa académico o área. - Realización de actividades académicas y extra-académicas.
Capacidad de aprendizaje continuo	Analiza su quehacer docente y planifica acciones de aprendizaje sistemáticas	- Informe de autoevaluación docente (fortalezas y debilidades docentes). - Plan de desarrollo académico y capacitación.
	Desarrolla actividades de perfeccionamiento planificadas	- Actividades de capacitación efectuadas. - Informes técnicos de capacitaciones efectuadas.
	Aplica y evalúa el impacto de lo aprendido en su actividad docente	- Mejoras introducidas en la docencia de acuerdo con los perfeccionamientos ejecutados. - Evaluaciones de impacto efectuadas, de acuerdo con los espacios de perfeccionamiento ejecutados.

Dimensión		Competencias específicas	
Competencia	Componentes	Indicador	
Planificación docente	Planifica la unidad de enseñanza y aprendizaje	-	Identificación de aprendizajes requeridos (prerrequisitos).
		-	Definición de objetivos generales y específicos asociados a las unidades de aprendizaje.
		-	Identificación de aprendizajes esperados.
		-	Definición de competencias generales y específicas a desarrollar.
		-	Definición de contenidos y metodologías de enseñanza.
		-	Definición de recursos didácticos a ser empleados.
		-	Precisión de indicadores de logro asociados a los aprendizajes.
		-	Establecimiento de estrategias y métodos de evaluación a ser empleados en la formación.
	Genera materiales pedagógicos y didácticos	-	Materiales y guías de apoyo diseñadas.
		-	Experimentos y trabajos en aula propuestos.
	Diseña materiales y estrategias de evaluación	-	Instrumentos de evaluación sugeridos.
		-	Definición de criterios y estándares de evaluación
Mediación de aprendizajes significativos	Diagnostica los aprendizajes e intereses de sus estudiantes	-	Instrumentos de evaluación diagnóstica aplicados.
		-	Resultados de evaluación efectuada.
		-	Informe de resultados de evaluación.
	Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	-	Sistemas de tutoría y apoyo implementados.
		-	Horarios de consulta dispuestos.
		-	Material didáctico especial (de nivelación) elaborado.
	Motiva el aprendizaje de los estudiantes	-	Evidencias de instancias y oportunidades de reflexión y discusión.
		-	Generación de instancias para conocer los intereses de los estudiantes.
		-	Satisfacción de estudiantes con el aprendizaje logrado.
	Adecua el proceso de enseñanza a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes	-	Variedad de métodos de enseñanza utilizados.
		-	Presencia de tecnologías didácticas diversas.
		-	Evidencia de prácticas que reconocen estilos diversos de aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje	Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo con aprendizajes esperados	- Instrumentos de evaluación diseñados o adaptados. - Criterios o estándares de evaluación diseñados. - Validación de instrumentos de evaluación. - Instrumentos de evaluación rediseñados.
	Explicita criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes y los utiliza con fines pedagógicos	- Criterios de evaluación explicitados. - Pautas de evaluación entregadas. - Evidencia de discusión o análisis con estudiantes, acerca de los criterios o estándares de evaluación. - Evidencia de retroalimentación oportuna y discusión de resultados de evaluación con estudiantes.
Integración de teoría y práctica	Contextualiza las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje con el mundo profesional de acuerdo con el perfil de egreso del programa de grado	- Evidencia de la relación de la actividad de enseñanza y aprendizaje con materias de carácter más aplicado dentro del currículo. - Evidencia de la relación entre el contenido de aprendizaje y situaciones específicas de carácter profesional, a través de aplicaciones, ejemplos y análisis de casos.
	Organiza, aplica y evalúa actividades que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	- Salidas a terreno, ejercicios prácticos efectuados. - Proyectos y actividades de laboratorio ejecutadas. - Análisis de casos.
	Logra que los estudiantes sean capaces de resolver problemas prácticos o aplicar lo aprendido a situaciones reales	- Evidencia de trabajos realizados por estudiantes donde se resuelven problemas prácticos.

Gestión de procesos	Establece políticas y planes de acción estratégicos para su unidad y realiza seguimiento	- Evidencia participación en la elaboración de planes estratégicos, de desarrollo y mejora. - Evidencias de realización de acciones de monitoreo de planes estratégicos, de desarrollo y mejora de la unidad.
	Participa en actividades relativas a la acreditación institucional y carreras	- Participación en procesos de acreditación institucional o de grado. - Evidencia de conducción o coordinación de procesos de acreditación institucional o de grado. - Evidencia de participación en procesos de evaluación académica y evaluación de la docencia en el contexto de la acreditación.
	Diseña, implementa y monitorea mecanismos que promueven el aseguramiento de la calidad en la docencia impartida	- Evidencia de participación en diagnósticos de procesos de académicos. - Evidencia de participación en planificación de actividades docentes en cuanto a programas de grado. - Evidencia de participación en evaluaciones de programas de grado. - Evidencia de implementación de acciones correctivas en función de los propósitos declarados y de los perfiles de egreso.
	Gestión de actividades vinculadas a la formación y progresión de estudiantes en los programas de grado	- Gestión de actividades remediales u otras actividades de apoyo. - Gestión de áreas de especialidades. - Gestión de docencia de servicio. - Gestión de prácticas. - Gestión de procesos de titulación. - Gestión de actividades de apoyo a los estudiantes. - Gestión de la información para la docencia.
Innovación docente	Realiza acciones de búsqueda de nuevas tendencias en el proceso docente y la formación profesional	- Evidencia de participación en seminarios, congresos o encuentros educativos de actualidad. - Detección de requerimientos del medio profesional o académico.
	Incorpora prácticas y conocimientos de innovación en el aula y evalúa el impacto en el aprendizaje	- Implementación de actividades en el aula que demuestran conocimientos o prácticas educativas actualizadas. - Evidencias del uso de metodologías que incorporen recursos tecnológicos novedosos y efectivos en el aula. - Evaluación de los estudiantes respecto al empleo de metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Dimensión	Actitudes y valores
Actitud o valor	Indicador
Responsabilidad y ética docente Respeto y tolerancia	- Actividades docentes que fomentan el desarrollo de actitudes y valores promovidos por el proyecto educativo de la universidad y sus departamentos. - Encuestas periódicas a estudiantes y egresados que dan cuenta de las actitudes y valores de los académicos y que son promovidos por el proyecto educativo de la universidad y sus departamentos. - Cartas de alumnos y egresados destacados que dan cuenta de las actitudes y valores de los académicos y que son promovidos por el proyecto educativo de la universidad y sus departamentos.

9.2 Correo de invitación a estudiantes para participar (ejemplo con Oceanografía)

26/5/24, 17:52

Correo de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Invitación a Grupo Focal (Virtual) Oceanografía



Felipe Ignacio González Catalán <felipe.gonzalez.c@pucv.cl>

Invitación a Grupo Focal (Virtual) - Oceanografía

Felipe Ignacio González Catalán <felipe.gonzalez.c@pucv.cl>

29 de septiembre de 2022, 20:56

Estimados y estimadas:

Junto con saludar, y esperando que se encuentren bien, en primer lugar me presento, mi nombre es Felipe González Catalán y soy profesor de la Escuela de Derecho. Me pongo en contacto con ustedes a razón de que en este momento me encuentro trabajando en una investigación referida a la calidad de la docencia en la universidad y su proceso de evaluación.

En este contexto, dentro de las actividades a realizar en este estudio, se requiere establecer una conversación con estudiantes de diferentes carreras. Esto con el objetivo de conocer su percepción en torno a las características que debiese tener un buen profesor a nivel universitario en la disciplina en la que ustedes se están formando.

La información que ustedes me logren aportar será utilizada solo con fines investigativos y tratada de manera absolutamente anónima. **La reunión para abordar la temática tendrá una duración aproximada de 45 minutos y será a través de la plataforma zoom.** Si es de vuestro interés participar les solicito me hagan llegar su nombre y me indiquen qué días y horarios podrían participar de este espacio, durante la próxima semana.

Ante cualquier duda o consulta me pueden contactar a través de este correo o vía whatsapp al +56 9 78837031

Quedo atento a vuestra confirmación,



Felipe I. González Catalán

Profesor

Escuela de Derecho

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Avenida Brasil 2950, Valparaíso, Chile, CP 2340025

felipe.gonzalez.c@pucv.cl (+56) 32 2273115

9.3 Correo de invitación y respuesta de las unidades académicas para participar en el estudio (ejemplo de Oceanografía)

26/5/24, 17:56

Correo de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Solicitud apoyo doctorando Universidad de Barcelona Felipe González Catalán



Felipe Ignacio González Catalán <felipe.gonzalez.c@pucv.cl>

Solicitud apoyo doctorando Universidad de Barcelona - Felipe González Catalán

Felipe Ignacio Gonzalez Catalan <felipe.gonzalez.c@pucv.cl>

30 de agosto de 2019, 21:54

Para:

Estimado [REDACTED]:

Junto con saludar, y esperando que te encuentres muy bien, en primer lugar, me presento, mi nombre es Felipe González Catalán, soy académico de la PUCV y actualmente investigador doctoral en la Universidad de Barcelona. He tomado la iniciativa de escribirte, dado que en la actualidad me encuentro realizando mi tesis doctoral y requiero establecer contacto con algunas unidades académicas para lograr acceder a sus comunidades disciplinares y obtener datos que me permitan responder a los objetivos que me he propuesto.

En este contexto, te comento que el tema que me encuentro investigando es la evaluación de la calidad de la docencia universitaria en diversas disciplinas. El objetivo de este estudio es comprender la percepción de los académicos y estudiantes acerca del proceso de evaluación de la docencia, de manera que, a partir de esta información, sea posible construir una propuesta de evaluación del profesorado contextualizada a las características del campo de estudio y con intencionalidad formativa para el mejoramiento de los procesos formativos.

Dado lo anterior, desde marzo de 2020 pretendo iniciar el proceso de recolección de datos. Por lo mismo, quisiera saber si es posible sostener una reunión contigo para comentarte más en profundidad el trabajo que estoy realizando y ver la posibilidad de acceder a la unidad que tú diriges para obtener la información.

En caso de que accedas a sostener una reunión para comentarte más en detalle el proyecto, nos podríamos poner de acuerdo a través de este correo o vía telefónica. Mi celular es [REDACTED].

A fin de que tengas más información acerca de mi trabajo, te adjunto mi CV y también mi proyecto de investigación, por si deseas mirarlo.

Quedo atento a comentarios y desde ya muy agradecido.

Felipe González Catalán

2 adjuntos

 CV Felipe González Catalán_2019.pdf
159K

 Plan_investigación_Gonzalez_Catalan_Felipe.pdf
831K

26/5/24, 17:57

Correo de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Solicitud apoyo doctorando Universidad de Barcelona Felipe González Catalán



Felipe Ignacio González Catalán <felipe.gonzalez.c@pucv.cl>

Solicitud apoyo doctorando Universidad de Barcelona - Felipe González Catalán

13 de septiembre de 2019, 19:57
Para: [REDACTED] Felipe Ignacio Gonzalez Catalan
<felipe.gonzalez.c@pucv.cl>, [REDACTED] Direccion Escuela de Ciencias del Mar
<direcm@pucv.cl>, "Jefe De Docencia Esc. De Cs. Del Mar .-" <jdocecm@pucv.cl>

Estimado [REDACTED]

A partir de la reunión que tuvimos Felipe González y yo en la Casa Central, vimos que lo ideal es que Felipe nos hagan una presentación de unos 20 minutos de duración en la reunión de profesores del miércoles 25 de septiembre a partir de las 11:30 horas.

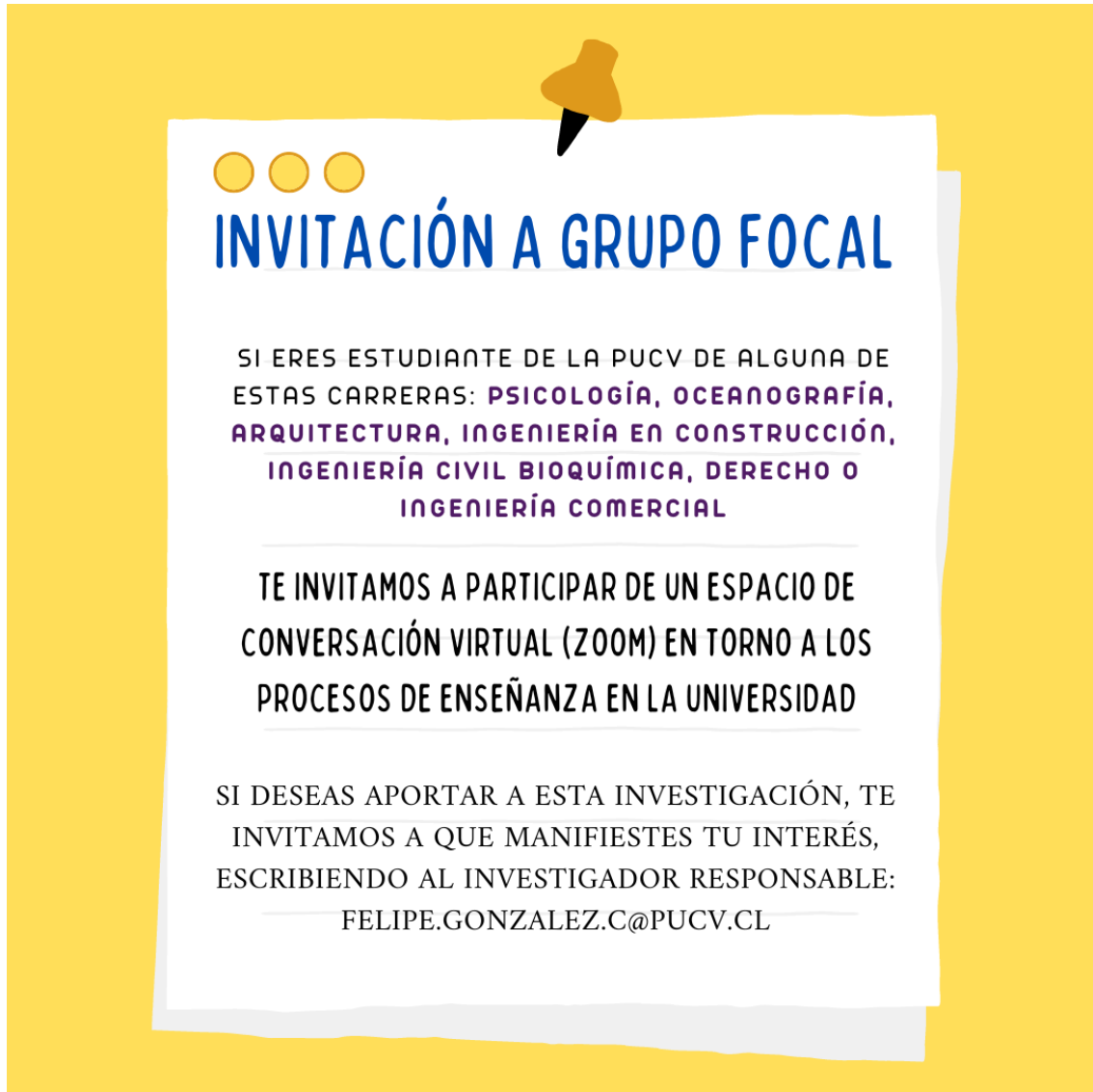
Pienso que es una muy interesante oportunidad para hacer una evaluación integral de la docencia que impartimos en la Escuela.

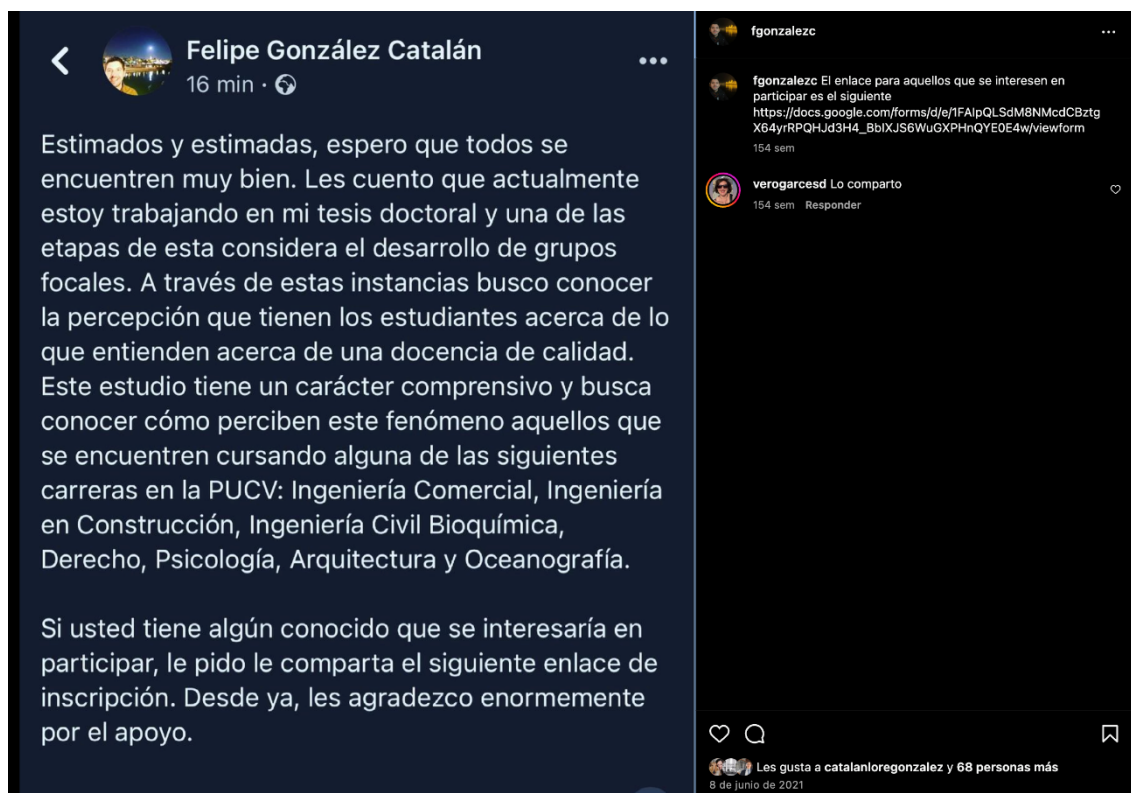
Felipe se vuelve a Barcelona a fines de septiembre y, por ello, sería la única fecha por él disponible para hacernos la presentación.

Te saluda atentamente

[REDACTED]

9.4 Difusión en Twitter, FaceBook, Instagram y LinkedIn para solicitar participación al estudiantado





9.5 Ejemplo de consentimiento informado aplicado

Consentimiento informado

Título de la investigación

Evaluación de calidad de la docencia: un estudio comprensivo en torno a las percepciones de docentes y estudiantes de diferentes campos del conocimiento en una universidad chilena.

Investigador principal del estudio

Felipe González Catalán, doctorando del programa "Educación y Sociedad" de la Universidad de Barcelona.

Datos de contacto

Correo electrónico: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]

Yo, (nombre completo de la persona entrevistada)

Ángela [REDACTED]

Manifiesto que he sido informado de los siguientes aspectos:

Enunciado	Sí	No
1. La posibilidad de participar voluntaria y libremente en este estudio.	X	
2. Tengo el derecho de abandonar la participación en este estudio en el momento que lo desee y sin ningún perjuicio.	X	
3. Me han explicado en qué consistirá mi participación y el tipo de información que tendré que proporcionar.	X	
4. La información que aporte será exclusivamente para este estudio.	X	
5. En el caso de que proporcione cualquier información personal, se conservará de tal manera que sea posible garantizar el anonimato o la confidencialidad.	X	
6. La información proporcionada para decidir mi participación ha sido comprensible	X	
7. Mi participación en este estudio no implica ningún tipo de riesgo ni compensación para mí.	X	
8. He podido formular las preguntas y he aclarado las dudas al leer o escuchar la propuesta de estudio.	X	

Por lo tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación y lo autorizo expresamente en este documento.

Firma del participante [REDACTED]	Firma del investigador [REDACTED]

Viña del Mar, Octubre de 2022.

9.6 Transcripciones de las entrevistas individuales a docentes y jefes de estudio

9.6.1 Grado de Arquitectura. Docente experimentado

Duración: 42:03

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: ¡Hola, Herbert! Buen día. Mi nombre es Felipe González Catalán. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona. Actualmente me encuentro desarrollando la tesis en torno al tema de la calidad de la docencia universitaria y los procesos de evaluación de esta en distintas disciplinas. A continuación, vamos a desarrollar una entrevista en torno a distintos puntos que son de relevancia comprender desde la mirada de los académicos. Entonces, en ese contexto, y para dar inicio, te solicito que te presentes, me indiques tu grado académico máximo obtenido y que también declares que no has sido obligado a participar de este espacio, así como también que me autorizas a hacer la grabación de esta entrevista.

Entrevistado: Ok. Bueno, Felipe, mi nombre es Herbert Spencer. Soy diseñador gráfico de formación. Mi grado académico es Máster en Diseño de Interacción de la Universidad Carnegie Mellon. Soy docente desde el año 2000 en la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente me desempeño como director del programa de Magíster de nuestra Escuela y estoy participando voluntariamente en este estudio y estoy de acuerdo con que tome registro y grabe la conversación.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Herbert. Entonces, para dar inicio a esto, un poco contexto. Señalar que, actualmente, en el marco de lo que es el desarrollo de las reformas educativas a nivel de educación superior, se ha definido, digamos, dentro de la ley, que las universidades deben contar con sistemas de aseguramiento de la calidad. Y dentro de este marco, de estos sistemas... Dentro del marco de estos sistemas de aseguramiento de la calidad, señala que tiene que existir... Dentro de las universidades debe existir políticas declaradas en torno a la evaluación de la docencia. En general, históricamente, digamos, las distintas universidades hacen un proceso de evaluación de la docencia, digamos, de una evaluación del profesorado de cómo estos llevan a cabo su proceso de enseñanza y aprendizaje y siempre hay dos conceptos que son bien recurrentes en términos de la evaluación del profesorado universitario, que tiene que ver dos conceptos claves que tienen que ver con la evaluación de la docencia, por una parte, y el concepto de calidad por la otra. Desde tu perspectiva, ¿cuál es la relación que ves entre estos dos conceptos?

Entrevistado: A ver. Mira, los conceptos los veo diferentes. La evaluación de la docencia normalmente se mide desde la perspectiva de quién la recibe. Por lo que entiendo. Como la experiencia de los estudiantes que van cursando los diferentes programas de estudio de las diferentes asignaturas y se evalúa desde ese punto de vista con respecto a todas las métricas propias del estudiante con respecto a claridad de la evaluación, anticipación y, ¿cómo decirlo?, que está declarado un syllabus. O sea, que hay un itinerario que fue como diseñado y que es intencionado y adecuado a sus contextos. Y con respecto a la calidad, entiendo que tiene que ver con la coherencia del programa de estudio con respecto a los resultados de aprendizaje. De cómo el concepto total de asignaturas de un programa determinado está como coreografiado, digamos, o estructurado para que se vayan cumpliendo las cosas de acuerdo como a un orden lógico y que sea coherente. No sé si estoy muy equivocado en los conceptos, pero entiendo que va por ahí. Y la Universidad tiene unas políticas bastante claras al respecto y son como bien persistentes como en el tiempo con respecto a las evaluaciones. Ahora, uno podría cuestionar, por ejemplo, la calidad de... O sea, uno podría cuestionar el hecho que los alumnos, que se supone que todavía no son expertos en las materias ni contenidos, juzguen o, por ejemplo, si no tienen la asistencia adecuada, etcétera. O sea, si es que... Como que la regla con que se mide tiene que ser también, ¿cómo decirlo?, como exacta. No puede ser algo más bien subjetivo, caprichoso. No sé si te estoy respondiendo...

Entrevistador: Sí, sí. No, no, no. Sí, lo entiendo. Y, de hecho, apuntas a lo que, digamos, a esta relación que quería visualizar en términos de cómo se vinculaban estos dos conceptos de evaluación de la docencia y su calidad. Ahora, hay un elemento que señalaste que me parece bien interesante, el que está relacionado con el sistema. Tú mencionaste con las políticas que existen... políticas en la universidad para evaluar al, digamos, al docente. Ahora bien, en términos de cómo se está... de cómo se implementa. Estas políticas tienen un impacto de implementación que están relacionadas con un sistema de evaluación de la docencia que quienes nos vinculamos y somos docentes en la Universidad, sabemos en qué consiste. Pero en relación con tu mirada, consideras... ¿cuál es la valoración que tú haces?, ¿cuál es la valoración que consideras

que este sistema, que actualmente está funcionando de evaluación de la docencia en la la Católica de Valparaíso... lo consideras que es adecuado? ¿O cuál es la opinión que te merece?

Entrevistado: A ver. Yo, primero que nada, considero de que la Universidad es muy diversa y es bastante complejo tener procedimientos como genéricos para evaluar todo. Pero es la línea de base. Una política bien implementada debiese estar como embebida en los procesos habituales. No duplicar tareas y sobrecargar con burocracia el procedimiento, porque los procesos docentes y de enseñanza-aprendizaje ya son bastantes complejos, digamos y requieren dedicación, intensidad, etcétera. Entonces, cuando se sobreburocratiza, creo que estamos por un mal camino y las cosas tienden a perder el sentido profundo. Entonces, una buena política sería que naturalmente los procesos en su estructura; como determinado estructuralmente asegurando su calidad. Este, claro. Y eso, por otro lado, la paradoja es que cuando están determinados estructuralmente, son políticas centralizadas que normalmente... No voy a decir imponen, pero definen ciertos conceptos que son genéricos y por lo menos, en el caso de nuestra Escuela, que tiene una formación basada en la enseñanza, en base a proyectos, que está estructurada en talleres, donde no hay pruebas escritas, etcétera, etcétera. Todos los conceptos como presentaciones, exámenes o cómo se pregunta, cómo se les hace las preguntas a los estudiantes para que se evalúe la docencia no calzan con el vocabulario interno. Yo me imagino que eso debe pasar también en otras Escuelas, no sé, en Educación Física, en Periodismo, donde hay ciertos códigos culturales como propios de la disciplina que no permean en el instrumento genérico, porque justamente lo que se busca es un instrumento genérico que te permita visualizar indicadores como globales. Entonces, esa diría yo que es la tensión que hay. Un poco.

Entrevistador: Perfecto. Perfecto. Ahora, mira, y pensando un poco en esto que tú señalas, digamos, en esta mirada que tú tienes al respecto del sistema que actualmente se implementa. Pongamos en un... Pongámonos en un escenario en que a ti se te invita a participar de una comisión que va a estar a cargo de la generación e implementación de un nuevo sistema de evaluación de la docencia. Bajo esta... Digamos, bajo este supuesto o esta perspectiva, a ti se te consulta en términos de cuáles serían los aspectos que se debiesen considerar ¿Cuáles serían los aspectos relevantes para ti que se debiesen considerar en un sistema de evaluación de la docencia que sea más adecuado? Sobre todo, pensado desde esta declaración que tú haces de la diversidad de las disciplinas

Entrevistado: Mira, en el... Pucha, voy a ser súper pragmático con lo que te voy a decir. Los resultados de aprendizaje, que sería el producto del proceso como educativo, se manifiestan en los hechos. Por lo tanto, por ejemplo, en el caso de Arquitectura y Diseño, tiene que ver con los productos que realizan los estudiantes. No se si esto se aplica a otras carreras. O sea, hay desempeños que se pueden evaluar, pero yo partiría por ahí. La forma más directa sería evaluar los desempeños de los que egresan de cursos o programas. Y, es decir, los mediremos por sus obras. Y ese sería el enfoque más pragmático y más ajustado a los compromisos que se asumen con los mismos estudiantes cuando ingresan a la Universidad. Que logren y que sean competentes en aquellos aspectos que sus disciplinas y profesiones lo requieren. Optaría por ese enfoque más que... O sea, estaría enfocado en los fines, digamos, más que en los medios. Eso creo que sería como lo principal.

Entrevistador: Entiendo.

Entrevistado: Hay muchas mediciones intermedias que, como te digo, a lo mejor, sobreburocratizan las cosas e incluso le aumentan como la tensión interna. En el caso nuestro, siempre a exposición, a maquetas, a proyectos. Y se puede medir respecto a la pertinencia. Hay destinatarios que también los valoran y creo que en otras disciplinas también se puede hacer algo homólogo.

Entrevistador: Perfecto. Ahora... Ya. Considerando esto que has mencionado... Considerando esto que has mencionado, que a mí me parece que creo que es una mirada bastante interesante al respecto, vamos más al, digamos, al foco o de manera más precisa a la disciplina en la que tú te desempeñas. Al área en la que tú te desempeñas. Si, por ejemplo,uviésemos que definir, ¿sí? Uuviésemos que definir a lo largo... Esto te que señalas tú, de que existe distintos tipos, digamos, distintas formas de trabajo o de impartir la docencia ¿Tú apostarías por una evaluación diferenciada en función de la naturaleza de la asignatura? ¿Del cómo se dicta esta asignatura? Y, en caso de ser positiva tu respuesta, ¿cuáles serían los aspectos que considerarías, digo, relevantes de ser evaluados en cada modalidad de asignatura?

15:00 Entrevistado: Chuta, ¡qué complejo! Como que pienso que, a lo mejor, tendría que prepararme un poco más para responderte. Como para decirlo a flor de labios, digamos. Pero, a ver, dentro de esta misma... Dentro de nuestro mismo oficio, hay modalidades diferentes que se valoran de formas distintas, porque tienen que ver con ciertos perfiles. Hay que considerar que dentro de la misma universidad hay ciencias y hay no ciencias, digamos. O sea, oficios que tienen un telos diferente. Una orientación y un propósito distinto. Hay carreras que buscan, no sé po, investigar y dilucidar la verdad subyacente y hay otras que buscan cambiar la verdad. Cambiar las visiones, como el Diseño y la Arquitectura, que proyectan y que dicen “esto es lo que es, esto es lo que debería ser”. Entonces, es, ¿cómo decirlo?, prescriptiva. Entonces, dentro de eso tenemos salidas que son de investigación académica. Entonces, está por la vía de la rigurosidad de las publicaciones científicas,

entre comillas, digamos, papers, y se mide con lo que se mide esa vara en las distintas disciplinas, que tiene que ver con las validaciones de pares dentro de las disciplinas y que a veces producen como ciertas circularidades de donde se conecta un poco el mundo de la academia y se habla de la Torre de Marfil. Pero esa es una vía directa. Hay otra vía que tiene que ver con las obras, por los productos, que es lo que te estaba diciendo, que ahora la Universidad actualmente también está valorando y viendo en paralelo a la productividad científica, la productividad de la creación artística y con valoración cultural. Entonces, eso también entra dentro de estos otros hemisferios, por decirlo, y tenemos investigación. O sea, el sentido de investigación como aporte al conocimiento. Tenemos la evaluación por aporte a la cultura, si se puede decir. Como a una riqueza desde la obra. Y había otra que tiene que ver con el puro desempeño como funcional profesional, que tiene que ver con cómo se inserta en él, proveyendo bien su servicio. Tiene que ver con la valoración de quienes reciben esos, no sé, ese trabajo o ese servicio, digamos ¿Cómo se evalúa eso? Pienso que habría que definir como el sentido y el propósito último, este telos. Distinguir cuáles son los telos de las diferentes carreras y disciplinas y a partir de eso identificar criterios de evaluación lo más apropiados posibles y que ojalá tengan una acción, o sea, una vinculación directa con la sociedad donde se va a insertar.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Yo creo que esos podrían ser ciertos lineamientos. No sé si te estoy respondiendo a lo que me estás preguntando.

Entrevistador: Sí. No. Sí, sí, sí. Sí me logras responder. Ahora, pensando un poco... Porque me queda claro ese panorama que tú planteas. Ahora bien, si nos vamos, y acá, y en relación con la próxima pregunta, te pido que, en el fondo, pienses desde tu lógica, digamos, desde tu mirada de profesor, pero también lo pienses desde cuanto tú fuiste estudiante. Entonces, por ejemplo, si pensamos en los elementos como ¿cuáles serían los aspectos que debiese contener una buena práctica docente? En rigor, una buena clase, ¿cuáles son los elementos que tú debieses...? Si tú tuvieses que ir a caracterizar una clase, tú me dijese, así como un listado de aspectos que son como los que marcan una buena clase, ¿cuáles serían aquellos para ti?

Entrevistado: A ver. Mira, normalmente las buenas clases considero que tienen dos partes. Una parte que tiene que ver con la presentación de conceptos actualizados, digamos, de parte del profesor en la parte lectiva, digamos, con la parte como de cátedra, donde se presenta de una manera retóricamente interesante. Ojalá con una narrativa asociada. O sea, que involucre al estudiante en la historia. Que sea conversacional y que tenga un carácter, podríamos decir, más o menos neutral, mostrando distintas escuelas de pensamiento y mostrando incluso las contradicciones que pueda haber en torno a ellas y también instando a los estudiantes a tomar partido. Y la segunda parte sería provocar una discusión o, en el caso cuando, por ejemplo, ya están avanzando, presentado sus propias propuestas en nuestras carreras, es ser capaz de escucharlos a cada uno de ellos. Esto obviamente requiere mucho tiempo de nuestras clases, digamos...

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Sobre las dos horas, digamos. Y en un modo que se llama crítica, o en inglés se llama design critic, que tiene que ver con la presentación de las propuestas donde se recibe una retroalimentación, no solo desde el profesor, sino desde el curso completo. Y también se valora la capacidad que tienen los individuos de, ¿cómo se llama?, de contribuir a propuestas ajenas con mejoras. Con críticas constructivas. Entonces, está la parte, digamos, de presentación de conceptos y la parte como de discusión y de análisis, digamos. Entonces, una buena clase debiese tener esos dos componentes. O sea, enseñar... Es como decir “mira, se presentan los conceptos, pero el logos tiene que entrar en acción”. Entonces, entra en acción el logos. Tú tienes que demostrarle cómo el logos entra en acción. Ya sea tú promoviendo la discusión o generando la discusión a partir de los aportes de los estudiantes.

Entrevistador: Perfecto. Perfecto. Ahora, y pensando más en el contexto actual, Herbert. En el fondo, en esta enseñanza remota, ¿cuáles serían los...? Si tuviésemos que caracterizar, así como los... una buena clase o una buena práctica docente desde el contexto actual de la docencia remota, ¿qué... cuáles son esos elementos que tú considerarías como claves?

Entrevistado: Bueno, el... la misma estructura, pero con la capacidad de “disponibilizar” y apuntar, digamos, como índice, a los distintos contenidos, herramientas que están en línea. Ahora, lo que entra en crisis y no sabría cómo responderte, considerando la diversidad de epistemes que existen, son todas aquellas enseñanzas que se dan por demostración. Por ejemplo, no sé po, un médico cirujano que quiere aprender a operar una tiroide...

Entrevistador: ¿Herbert?

Entrevistado: A lo mejor me estoy yendo por las ramas. Lo que te estaba diciendo es, bueno, los aspectos para lo que son buenas las clases... Las clases remotas, digitales, bueno, de partida, por ejemplo, ahora, en el Magíster, tenemos la posibilidad, así como cotidiana, de tener invitados internacionales, digamos. Cosas de ese tipo. O sea, la cantidad de información que queda como a la par con respecto a la clase y porque los contenidos quedan de manifiesto. O sea, los contenidos que hay online hoy en día, que pasaban como a un segundo plano, hoy día toman un primer plano. Me estoy refiriendo a otras clases y a otros contenidos

complementarios que no pueden estar en YouTube o en otras plataformas, que son de muy buena calidad, muy bien producidos y ese estándar yo diría como que eleva el desafío para los profesores para equipararse a eso. O sea, por un lado, desde el punto de vista retórico de cómo se presenta la clase, yo pienso que ha aumentado. A menos que un profesor esté muy desconectado de la realidad, ha aumentado como en su calidad y en el esfuerzo que... En el esfuerzo como de diseño de las presentaciones, situaciones, en los guiones y de cómo se va desplegando la información. Lo que te comentaba recién era que los aspectos que no se pueden cubrir eran aquellos aspectos que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje en la modalidad como maestro-discípulo o por demostración, se llama. Lo que se da, por ejemplo, no sé po, en una cirugía cuando alguien, no sé po, un interno de Medicina que quiera aprender una tiroides, que es una cosa que tiene que palmarse, tiene que verse, que tiene que estar ahí. Alguien que quiera aprender a ejecutar un instrumento de música. Alguien que quiera aprender a operar una máquina o un equipamiento específico o que tiene que entrar en una relación mucho más directa y mucho más sensorial con la materia, digamos, y que normalmente lo hace con un profesor que le demuestra esto presencialmente. Esos aspectos no hemos sabido cubrirlos y en nuestra carrera eso existe, digamos. Existe en los talleres como de... laboratorio ahora se llaman. Cambiamos de nombre a los talleres de laboratorio de máquinas, personas y herramientas de distintos grabados, o impresión, o fotografía o, bueno, todos aquellos saberes más prácticos y que, a menos que no se desarrolle otra tecnología que fortalezca como la telepresencia, eso va a estar mermado. Pero para otras disciplinas, yo pienso que esto no tiene ningún problema. Por eso te preguntaba cómo será en Derecho. En Derecho me imagino que la modalidad ponencia no se ha visto perjudicada ¿No sé qué opinas tú?

Entrevistador: Efectivamente no se ha visto perjudicada y hay algunos aspectos, elementos, que sí, pero en general, no hemos tenido mayor complicación. Ahora, Herbert, una consulta: y en relación con este punto que tú mencionas, con la parte del trabajo práctico que no lo han logrado resolver, pero, ¿cómo...? Porque en alguna medida lo han tenido trabajar de todos modos, pero, ¿cómo lo han abordado hasta ahora?

Entrevistado: Mira, lo hemos abordado facilitando... A ver, en el caso de nuestra disciplina, nosotros necesitamos herramientas y materiales, digamos. Cuando las personas están confinadas en sus hogares, no podemos contar, de partida no podemos contar con que todos tengan la tecnología y el equipamiento para conectarse. Eso ya está “resuelto”. Pero que tenga la disponibilidad de material y que les pueda llegar a sus casas. O sea, implica que no puedan salir a comprar muchos de ellos o que no les puedan llegar las cosas a sus casas. Entonces, ¿qué pasa? Que nosotros trabajamos con madera, con metal o con distintos papeles o con distintas cosas como para anticipar o maqueter. Entonces, ¿qué pasa? Que los materiales se han tenido que volver más dúctiles y el campo de enseñanza-aprendizaje ha tenido como que abstraerse de esa como materialidad trabajando con cosas de la casa o pensar cosas que son más de papel. Cosas que se pueden enviar por correo o que se pueden plegar. Entonces, hemos como tematizado la poca disponibilidad de material. Entonces, en el caso del Diseño, uno de los desafíos ha sido como hacer transferibles las experiencias. Por ejemplo, diseño de juegos. Juegos de mesa, que antes se hacían de madera en los talleres, con cortadora láser con distintas herramientas. Ahora se pueden hacer de papel, impresos y se pueden plegar y pueden tener una distribución aerpostal por decirte eso. Por courier. Entonces, hemos tratado de tematizar esta situación. Lo hemos tratado de volver materia. No volverlo como un impedimento, sino que volverlo una ocasión que plantea un desafío.

Entrevistador: Entiendo. Perfecto. Ahora, y digamos, hay tres consultas que son bastante concretas, ¿no? Pero en el fondo, respecto del conocimiento que tú tienes, actualmente de los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la Universidad Católica de Valparaíso, ¿cuál es la finalidad con que tú consideras que se implementa este proceso de evaluación de la docencia?

Entrevistado: ¿Cuál es la finalidad? Bueno, la finalidad es la retroalimentación, po. Porque si tú consideras que... A ver, ¿cómo decirlo?, es como un arco, digamos, ¿cierto? O como el esquema de la retórica es que hay un hablante que tiene una voz y que llega a un destinatario. En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje es que es como una voz transformadora que transforma al destinatario y lo forma, digamos. Lo transforma y lo forma. Entonces, es cerrar ese loop para retroalimentar que el discurso siguiente sea más adecuado para cumplir ese objetivo. Entonces, es un sistema circular que se autocorriga. Ese es el sentido que tiene. Y por eso digo que tiene que estar inscrito estructuralmente en el proceso de construir ese arco. Ese arco, ese medio círculo tiene que ser un círculo completo, digamos. Y tiene que tender hacia la corrección. O sea, que se vaya optimizando permanentemente y que se vaya adaptando a los contextos. Entonces, esa retroalimentación es del contexto, es de las circunstancias de, digamos, del mercado, del mundo. Tiene que ver con los estudiantes y cómo las generaciones también van cambiando. Los niveles de expertiz en cualquier área también van cambiando. No es un misterio, por ejemplo, de que la relación con los textos y con las lecturas también ha sido... ha cambiado dramáticamente, por decir de una manera suave, en los últimos años. También en el interés o relación como de compromiso con la carrera que, a veces, era algo súper trascendente y que su vida iba a cobrar sentido por esto. Y algunos lo toman como que es una carrera no más están viendo ahí si están por un rato o no. Y todo eso implica que hay que hacer un propedéutico o a veces hay que fortalecer

ciertas cosas y hay que cambiar otras, pero la Universidad entera va evolucionando en la medida en que hay una retroalimentación permanente. Pero el sentido es el de corregir y retroalimentar e ir corrigiendo y adaptando.

Entrevistador: Perfecto. Ahora, al término del semestre actualmente el mecanismo que, digamos, imperante es el cuestionario de opinión estudiantil, que es como válido para todos los docentes independientemente de la jerarquía académica que tengan. Entonces... Profesor agregado, asociado, profesor jerarquizado, no jerarquizado, etcétera. Y, en función de ese cuestionario, a todos los profesores les llega un informe con los resultados tanto cualitativos como cuantitativos. En relación con ello, y con la información que se estipula en ese informe, ¿qué realizas o cuál es el uso que le das a dicha información?

Entrevistado: Ahh. Tiene que ver con el grado de satisfacción, pero no tiene que ver con el grado de efectividad, porque no sé si las personas... O sea, tratando de concederle todo lo más posible a los estudiantes, a veces, dependiendo del nivel también en que esté o del grado de avance que tengan dentro de la carrera, no sé si saben lo que es bueno para ellos. Entonces, suponer que todos saben que es bueno para ellos, implica que casi como que no necesitan profesores, porque ya saben lo que... O sea, hay... Yo relativizo eso. Entiendo que tiene que ver también con una cosa política, de que tienen que estar contentos los estudiantes, pero no pueden estar todos disconformes. Pero el grado de satisfacción implica de que la educación y la formación de personas es un proceso libre de malestar. No sé si es libre de malestar. No sé si a ti te hacen trabajar y tienes que esforzarte y te ves desafiado tú vas a estar súper contento. Hay gente que se irrita cuando la someten a presión. Entonces, a lo mejor, en este instrumento se podrían tomar las represalias contra el profesor, porque lo hizo trabajar más, etcétera. Entonces, es un instrumento que podría decir que está como contaminado con una subjetividad que no apunta al objetivo del instrumento. No sé cómo decirlo, pero yo creo que me entiendes. Entonces, creo que es mucho más correcto ver los resultados de qué es capaz esta persona de hacer y ahí tú ves si el resultado es bueno o es malo. Si le preguntas su opinión, a lo mejor lo pasó mal, pero logró el objetivo, digamos. La pasó mal en el sentido que... O sea, hay un supuesto en este instrumento de que es “agradable” todo este proceso y no sé si eso es verdad. Hay un supuesto de que están operando que podrían no contribuir y a veces como que podría haber una suerte de populismo docente, que podría verse estimulado por estos mecanismos. Por esta forma de evaluar. Podría promover eso que no sé si es bueno.

Entrevistador: Entiendo. Entonces, por lo que entiendo, no... O sea, tú lo miras, pero no haces un...

Entrevistado: O sea, hago un análisis directo de cuáles son las cosas que realmente son como constructivas. O sea, te faltó esto. O en ese sentido, me habría gustado aprender más de esto. Este curso se llamaba así y genera esta expectativa, pero aprendí esta cosa. Mira, no sabía. Pero hay como que entrar en detalle. Yo diría que como que ver los resultados agregados a los promedios que no sé si sirven tanto. No sé si son tan... No sé si es un instrumento fiel que apunte a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la efectividad de los programas. Tiene una gran correlación, digamos, no sé, 70-75%, pero hay un porcentaje bastante alto que tiene que ver con otras percepciones humanas, de dinámicas humanas y de percepciones como subjetivas que no tendrían por qué tener una correlación, a menos que, no sé, se haga otro estudio que demuestre eso, digamos. Pero pienso que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su efectividad, debiese medirse por la calidad de los profesionales que están ahí o que salen del programa y que no tiene que ver con sus percepciones, sino que tiene que ver con sus desempeños.

Entrevistador: Perfecto. Y, digamos, para cerrar un poco el, digamos... Para cerrar esta conversación: actualmente, al término del periodo, digamos, de cada periodo académico de cada semestre, ¿cierto?, se aplica este proceso de evaluación de la docencia ¿Consideras tú que la periodicidad actualmente vigente es la suficiente o debiese existir una periodicidad distinta a la actual?, ¿por qué apostarías tú?

Entrevistado: Mira, dentro de mi disciplina, yo estoy especializado como en experiencia de usuario. Yo miro los procesos desde un punto... O sea, no miro el proceso completo. O sea, o junto con mirar el sistema completo, veo cómo las personas atraviesan los sistemas y qué cosas les van pasando en sus historias personales. Entonces, ¿qué pasa? Que este sistema está puesto en una coyuntura de un procedimiento donde las personas quieren hacer otra cosa ¿Qué es lo que quieren hacer las personas? Quieren inscribir las asignaturas. Pero, para poder inscribir las asignaturas, tienen que completar estos procesos. Por lo tanto, este instrumento que es muy importante para la retroalimentación, se pone como estos banners que te aparecen en el banco, así como que dice “oye, pero tienes un crédito preaprobado” y tú vas y lo cierras, porque no te interesa eso. Entonces, dentro de la experiencia de la persona no es oportuno, sino que se plantea para poder asegurar que todos lo responden, lo ponen como un estorbo en el camino. Entonces, creo que está mal ubicado dentro de, porque cuando se plantea desde la CIC, se plantea en el punto de vista de las Ingenierías y no desde el punto de vista de la experiencia del usuario. Entonces a veces ahí nos caemos y como que se burocratiza y la gente lo hace automáticamente. Siguiente, siguiente, siguiente. Sí, sí, sí. No, no, no. Y, a pesar de que saben a quién están evaluando, puede ser un proceso muy querido o muy odiado. Lo hace más o menos rápido porque están ocupados y quieren hacer otra cosa. Entonces, a lo mejor lo más conveniente sería hacerlo al término de los

procesos, pero lo que ocurriría, por lo que ocurrió históricamente, supongo que por eso se cambió, es que habría un porcentaje bastante alto de situaciones sin respuestas. Entonces, parece que el bien mayor era que hubiese más gente que respondiera y no que las respuestas fueran más meditadas y más justas, digamos. Más reflexionadas. Entonces, bueno, ese es un problema que está embebido en un momento en que la experiencia del usuario. Está metido en otro modelo mental; que quiere completar otra tarea y bueno, puede pasar que los resultados... Por eso mismo yo le quito un poco como la credibilidad, pese a que tienen que hacer de todas las asignaturas que hicieron. Las tiene que hacer juntas todas al mismo rato y no quieren sentarse... No quieren mucho dedicarle toda la mañana a eso. Entonces yo creo que se hacen más bien a la rápida.

Entrevistador: Entiendo. Bueno, Herbert, en realidad, con esas interrogantes ya damos logro... obtener la información que requiero. No sé si hay algo, algún tema que lo pasaste por alto y quisieras agregar o algún otro tipo de comentario que quisieras agregar, tienes el espacio para hacerlo.

Entrevistado: A ver, ¿qué te puedo contar? Bueno, me tocó participar en el rediseño curricular de la Escuela y ahora estoy en el rediseño del Magíster y no sé si tendrá mucho que ver con tu investigación, pero nosotros planteamos un modelo el año 2018 que fue aprobado por consejo superior que visualiza una Escuela que tiene tres ciclos. Tres ciclos de dos años cada uno. Ciclo del oficio lo llamamos, que desemboca en un bachillerato que es primero y segundo año. Dura 4 semestres. Ciclo de la disciplina. 4 semestres más. Termina con la licenciatura y el Ciclo Profesional y de Magíster que es el tercer ciclo y que los alumnos de pregrado que no quieren encadenar, ejecutan solo un año que es la titulación o pueden encadenarlo con este... Entonces, ahí está el título intermedio, porque la carrera dura 5 años. Entonces, en ese esquema, en esa idea de proyecto formativo. Estamos visualizando también como una forma que tiene la Universidad de adaptarse a múltiples entradas y múltiples salidas, considerando de que hay mayor movilidad. Entonces, ¿qué es lo que pasa? Los programas de estudio que se ven como una cosa cerrada tienen que verse... tienen que discretizarse en módulos que sean significativos en sí mismos. Es decir, personas que tengan un bachillerato, ¿podrían entrar a nuestra Escuela? Entonces, ¿qué es lo que pasa? Que esta idea como de un gran proyecto tiene que permitir mayor flexibilidad y mayor homologación dentro de la Universidad. No sé cómo pasa en... O sea, ahora sé que en Magíster está todo muy cerrado. Son puros hilos desconectados y la Universidad debiese tender a abrir las puertas, bajar los cercos y permitir mayor colaboración y mayor horizonte para los estudiantes y darles mayor responsabilidad a ellos en términos de qué asignaturas podrían tomar libremente para complementar sus estudios y llenar espacios de la sociedad que ellos mismos visualicen dónde están sus pasiones y sus cosas, porque pienso que la Universidad ahora no sabe qué es lo que va a pasar de aquí a cinco años. De aquí a diez años. Entonces, por lo tanto, debiésemos abrir las disciplinas para que existan nuevas carreras que van a estar haciendo, no sé, un abogado con grandes conocimientos en Biología, por ejemplo. O un diseñador matemático o etcétera. Y eso en otros países ya existe, pero en nuestra Universidad todavía es muy “compartmentalizada”. Entonces, yo pienso que esto también tiene que ver con la idea de la calidad, pero también tiene que ver con la imagen que nosotros tenemos de los estudiantes y qué tan paternalistas somos al momento de proveerles estos programas. Eso. Eso te quería decir.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Herbert. Muchas gracias por tu tiempo y por la información que me has compartido, porque es de suma utilidad para el desarrollo de mi investigación...

9.6.2 Grado de Arquitectura. Docente novel

Duración: 38:47

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistado: Yo miro los cables y me da un ataque. Como que me tengo que poner a ordenar. Ya tú dale no más. Estoy atendiendo.

Entrevistador: Perfecto. Hola, Úrsula. Buenas tardes, mi nombre es Felipe González Catalán. Soy doctorando de la Universidad de Barcelona del programa de Doctorado en Educación y Sociedad. En este minuto me encuentro desarrollando mi investigación que versa sobre la calidad de la docencia en la Educación Superior y su evaluación desde una mirada de las distintas disciplinas o campos del conocimiento que forman parte del contexto universitario, en particular del caso de la Universidad Católica de Valparaíso. Para iniciar, te solicitaría que te presentaras, a qué facultad y Unidad Académica perteneces, tu grado académico y que declararas abiertamente que no has sido obligada y que me autorizas a hacer la grabación.

Entrevistado: Ok. Soy Úrsula Exss, profesora asociada a la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica. Mi facultad es Arquitectura y Urbanismo. Y bueno, no estoy obligada a hacer

esta entrevista. Esta la hago de manera voluntaria y no me acuerdo si retuve todo lo que tenía que decir ¿Me faltó algo?

Entrevistador: Y si me autorizas a hacer la grabación.

Entrevistado: Y te autorizo a hacer la grabación. Por supuesto con los fines que tú estimes necesarios para tu investigación.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, muchas gracias. Muchas gracias, Úrsula. Mira, en términos... Una de las primeras preguntas es, que justifican en el fondo mi trabajo, tiene que ver con que bien sabemos nosotros que, dentro de las políticas que se desarrollan en el país en el ámbito de la educación y particularmente en el ámbito de la educación superior universitaria, hay un elemento particular que dice relación con la implementación de políticas de aseguramiento de la calidad. Y dentro de estas políticas de aseguramiento de la calidad, se declara que las instituciones de educación superior universitaria deben contar con sistemas y políticas de evaluación de su cuerpo académico, ¿sí? Y en ese contexto... En ese contexto y de manera general, ¿cuál es la relación que tú, desde tu conocimiento, estableces entre los conceptos de calidad y evaluación de la docencia?

Entrevistado: ¿Con la relación que yo hago entre esos dos? Calidad y evaluación. Bueno, no sé. Es que siempre uno como profesor lo vive o lo experimenta de forma doble: como evaluador, ¿no cierto?, en el aula y, por otro lado, siendo evaluado como docente por los diferentes momentos o instancias que existen de evaluación. Como uno tiene esas dos visiones, entonces me parecería como inconsistente no reconocer que la evaluación es una instancia que permite constatar la calidad, porque si fuera así, entonces nuestra propia práctica no podría, ¿no cierto?, constatar el desempeño de los propios estudiantes. Así que, de primero, de manera general, me parece que vamos... va cambiando la manera de percibir la evaluación, pero como hay una relación que se establece entre esos dos conceptos. Primera cosa, a ver, yo soy profesora asociada, entonces a pesar de que he trabajado o me he desempeñado como docente bastante tiempo, he sido evaluada de manera sistemática o incluso que yo pueda hacer un seguimiento de mi evaluación hace poco tiempo. Desde que me desempeño como profesora asociada hace 4 años. Este es mi cuarto... Quinto año, la verdad, pero corresponde al cuarto, porque entre medio nació uno de mis hijos, entonces fue casi todo el año con pre y post natal. Entonces son, digamos, cinco años de como familiarizarme con los mecanismos de evaluación y yo diría que bueno, al igual que como docente, mi percepción es bastante equivalente en términos de cómo lo percibo en lo que yo evalúo y en lo que a mí me evalúan en la importancia como de la... Sobre todo, de la autoevaluación para la calidad. Sobre todo, yo me desempeño en la arquitectura y en el diseño. Probablemente en las otras disciplinas vinculadas al arte y a los oficios... Puede ser música, puede ser, bueno, artes plásticas o las que están también vinculadas a la escritura, la literatura, etcétera. Uno sabe, como por la manera de aprender, uno sabe que muchos de los aprendizajes tienen menos que ver con los conocimientos teóricos que con la práctica. Con la práctica misma de ejercer la docencia. Entonces, con la cantidad de tiempo que uno por reiteración hace algo y encuentra maneras de reflexionarlo. Encuentra maneras de descubrir o de velar cierta calidad en lo que uno hace, ¿cierto? Y que eso no se lo muestren a uno solo como profesor, sino que también a los estudiantes. Entonces, en ese sentido, como reconociendo que los aprendizajes no, por lo menos en la visión que yo tengo de mi disciplina, no son instantáneos, aunque yo te comunique que tú uh, mágicamente lo incorpores así con varita mágica, reconociendo esa lentitud de los procesos, yo diría que lo más valioso que distingo entre las instancias de evaluación es la capacidad de concientizar o de leer, con los ojos de evaluador, en el fondo, ciertos aspectos que tú, desde tu práctica no descubres. Entonces, si tú me dijeras a mí como en ese polo que va entre calidad acá y acá evaluación, yo diría que lo más valioso de la evaluación es eso. Como recoger ciertos aspectos que la práctica no te iba a revelar tan fácilmente. Tan rápidamente. En ese sentido, la evaluación favorece un diálogo que es alternativo al autoaprendizaje. Como de lo que tú vas descubriendo en tu camino. Por lo menos en Arquitectura y Diseño, de nuevo, yo diría que lo que dice el profesor es bien complementario. En general, el estudiante, aunque el profesor no le dijera nada, solo por hacer las actividades y llevar a cabo las faenas, digamos, de construcción de un determinado objeto o de una maqueta o de realizar una serie de dibujos de manera insistente, hay un aprendizaje que ocurre en el estudiante mismo como una transformación. No porque le digan que se sacó un 7.0, porque es muy subjetivo todo. Entonces, ¿te fijas?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Es un arco. No es algo bueno o malo, sino que siempre estás como en rango. Yo diría que la evaluación en ese sentido es como este soplo al oído de lo que el otro ve y que tú te vas a demorar bastante más tiempo en poder señalar.

Entrevistador: No, perfecto. Súper claro. Y en ese mismo orden... Orden de acontecimientos y de temáticas que has ido planteando: por ejemplo, si en un caso hipotético, a ti te dijese así como “Úrsula, necesito que te hagas cargo de liderar un proceso de implementación de un sistema de evaluación de la docencia o de la evaluación de las prácticas docentes en el ámbito de la Arquitectura, ¿cuáles serían, por ejemplo, para ti aspectos relevantes que debiesen considerarse en un sistema de evaluación de la calidad de la docencia o de buenas prácticas docentes en tu disciplina?

Entrevistado: A ver. Es que uno lo puede responder eso solo como por contraste a lo que vive como proceso de evaluación, creo yo. Entonces, yo diría ahora la evaluación docente está súper como des... ¿Cómo se dice eso? Desagregada en un millón de puntos. O sea, tienes como ítems como para poder hacer tu evaluación. De hecho, presentarte una evaluación te permite tener una mirada de autoevaluación, pero no está muy desarrollado como la reflexión crítica de la evaluación de manera integral. Como de manera global. Como para que uno pueda hacer un balance. Y bueno, y ahí estoy hablando también bien específicamente de mi experiencia como profesora asociada. Porque el profesor asociado es como evaluado año a año con mucha severidad se podría decir. O sea, como por... Es un puesto que en su contrato está esa prueba. Entonces, como que la evaluación uno está muy pendiente del proceso de evaluación en el día a día. Entonces, te diría que eso a mí me parece... O sea, que desagregar en una tabla, tener, no sé, 75 campos distintos en los que uno tiene que rendir hace que uno pierda como esta perspectiva más global de los logros de un año o de los que pueden ser las fortalezas y debilidades. No sé, tal vez eso. Podría aportar. Que falta como una mirada integral, por una parte, como del total y, por otro lado, faltaría una... como un proceso como más reflexivo respecto de ese total de los profesores asociados.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Úrsula, y si tuvieses que, y pensando bajo ya bajo este proceso como más reflexivo que tú planteas, que dices que fuese esta mirada como más integral. Dentro de esta mirada como más integral, ¿cómo serían más como, de manera súper concreta, qué aspectos como serían relevantes? Al menos en el ámbito de la Arquitectura.

Entrevistado: Espérame, que... Ahí de nuevo no tengo que confundir que no es la evaluación total, porque claro, la evaluación total aspectos... toma aspectos que no son solo la docencia. La evaluación de la docencia ahora está súper centrada, bueno, en la percepción del estudiante, ¿cierto?

Entrevistador: Así es.

Entrevistado: Como en... O sea, son dos aspectos: uno, lo podríamos decir cuantitativo, que es cuántos cursos realizas y con quién. En el fondo, cuántas responsabilidades de docencias tú asumes, que se pueden contar con los dedos. Y después está la percepción de los estudiantes en base como a una cantidad de preguntas que uno también podría de repente cuestionarlas, pero, no sé, por mi parte a mí esa herramienta de los estudiantes como es de diálogo, a mí me da... a mí me sirve. Puedo estar de acuerdo o no estar de acuerdo, pero en varios puntos me ha, a veces, como iluminado. Sobre todo, como en las partes en las que los estudiantes hablan. Como que dicen algo, no solo ponen un número, sino que dicen “la profesora tiene esta actitud” o “la profesora siempre me escucha, siempre me ayuda” para lo positivo o lo negativo. Cuando hay palabras, a mí me parece que uno tiene una instancia de realmente examinar sus modos. Entonces, eso, bueno, eso yo lo rescato como algo más positivo. Más allá de que uno pueda estar de acuerdo o en desacuerdo con lo que los estudiantes señalan.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistado: Pero, claro, ¿me puedes repetir? Espera, ¿me estás preguntando cuáles serían los puntos que...?

Entrevistador: Claro, los puntos o los aspectos. Porque, por ejemplo, no sé, ya: está el término de la planificación de la enseñanza y como desde el ámbito de... Desde el ámbito de la Arquitectura, por ejemplo, en términos de la planificación de la enseñanza o de las evaluaciones, o de la implementación o del desarrollo de una clase, ¿qué elementos serían relevantes de como valorar en el ámbito de la Arquitectura?

15:00 Entrevistado: Mira, encuentro que es buena la pregunta, pero no la podría responder así de un minuto para otro, porque es súper difícil asimilar los puntos como de una buena docencia en los términos en que los profesores, que se forman como profesores y que después van a ejercer como profesores... En esa lógica, en esa dinámica de planificar una clase, que la clase ocurra y después evaluar, como ese círculo permanente o ciclo permanente en que los profesores se mueven es bien distinto en un régimen de taller. Como el taller tiene aspectos que son, sí... O sea, hay muchos aspectos que se pueden planificar, pero hay harito que no tiene que ver tanto con la planificación o que no es tan circular y que tiene unas, diría, recorridos menos lineales que también repercuten en que los estudiantes... Bueno, a pesar de que, bueno, con el diplomado de Docencia Universitaria todo eso se ha... Lo hemos recogido. O sea, cada profesor que pasa por el diplomado lo usa a su favor, pero te diría que hay, bueno, también hay una como “rigidización” como del recorrido de una asignatura que para un taller yo diría que también tiene una cierta pérdida también. Entonces, hay ejercicios que como son... O sea, un taller está asociado a la creatividad. Para tener tiempo para la creatividad, los recorridos no son lineales. No son... ¿Cómo se podría decir? No son para todos igual. No todos van a llegar al resultado y eso no significa el fracaso de la actividad, ¿te fijas? Tiene como unos... Un compañero abre el camino y todos podemos tomar ese camino. Es una cosa como entre lo individual y lo colectivo que esta planificación tan lineal...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ...no recoge. Entonces, hay algo como con esa figura tan esquemática de la planificación, ejecución de la actividad y después evaluación que en los talleres no se recoge bien. Y de ahí, o

sea, siempre estoy hablando como de la dinámica del taller o de las maneras que tenemos de aprender en un taller que, por ejemplo, tiene mucho que ver también con imitación. Con quién lo hace bien. Aprendí a cortar, porque el otro corta bien. Yo la primera vez no supe cómo, ¿te fijas? Hay mucho error. Hay mucho error y de alguna manera, la dinámica del ejercicio escolar, por decirlo de alguna manera. Que ahora también hemos estado tan posibilitados todos de recorrerlo con nuestros niños, porque los vemos hacer tareas, ¿te fijas? Entonces, todo está diseñado para que salga bien. Y en eso no hay tanta creatividad como en esto otro, ¿te fijas? Entonces...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Si uno observa esa como... podríamos decir, deriva, recorridos, caminos interrumpidos, cambios de rumbo, los llevamos a algo que es valioso en un taller, entonces bueno, eso trae incertidumbre para los estudiantes. Dar una tarea que tiene una cierta ambigüedad, o sea, de ahí en adelante, todo es un montón de valores que normalmente no son esperables para un ejercicio docente bien planificado. Entonces, de alguna manera, si vuelvo ahí a la evaluación docente, yo no sabría todavía, pero a lo mejor si me lo preguntas en 30 años, voy a tener la respuesta. Pero hay como cierto equilibrio como entre las herramientas de la docencia, como ciertos campos de exploración libre, abierto, con cosas que pueden salir mal, para que después salgan bien, ¿te fijas?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y así, bueno, no sé. No sé cómo de ahí llevar los aprendizajes a la evaluación docente, porque es como una muy meta. Es como que tendría que resolverse primero dentro de la figura del taller para poder proyectarlo a lo siguiente.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro. Y, ahora bien, Úrsula, si pensamos en tu... Ya, en estas asignaturas de taller que tú me has ido... que me has comentado que tienen estas características como particulares. Ahora piensa, así como en mirar en retrospectiva. Desde tu formación en pregrado, máster, doctorado, etcétera, ¿cuáles han sido así como las prácticas docentes o qué características han tenido las prácticas docentes que tú has valorado como buenas? Desde tu experiencia.

Entrevistado: ¿Universitaria estamos hablando, cierto?

Entrevistador: Universitaria, sí. Mira, puedes decir... puedes referirte a tu experiencia como estudiante, así como también a la experiencia, así como cuando tú has salido como súper satisfecha de una clase que has impartido y dices: "sí, esta clase, bien" ¿Qué características o qué elementos han particularizado eso?

Entrevistado: Sí, mira, yo creo que ahí tal vez podría ahí como esta contradicción que te digo entre lo que hoy día uno puede considerar un buen profesor y los que fueron buenos profesores, porque en la Escuela que yo estudié, que es bien particular. O sea, tiene una identidad, tiene una, podríamos decir, un sello, como una manera de hacer, que es reconocida y valorada y yo diría que lo que más valoré de mis profesores fue como una cierta sabiduría que no es que me la fueran a enseñar, sino que, por el hecho de estar en ese espacio, compartir en ese espacio, hay cosas que se aprenden. Entonces, yo te diría que eso no me parece que sea evaluable, ¿te fijas? Es como que es imponderable la sabiduría po. Sería como lo que uno espera de la Universidad, ¿te fijas? Como que no es solamente un instructivo que lo podría sacar de un libro, sino que hay un conocimiento de personas que permanentemente se filtra en las clases. Pero no es planificable. Como...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Como que está más en una cosa de la cultura universitaria o de la cultura de una Escuela que permea las cosas que hacemos. En las actividades. En el caso de nuestra Escuela, actos poéticos, ¿te fijas? Una cantidad de, yo diría, como de una experiencia nutrida de... Rica culturalmente y que se funde de otras cosas. Música, cine, arte en general. Con poder asomarse como a un montón de experiencias que amplían eso más acotado que podría ser lo que ocurre al interior del aula.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Entonces, claro, eso no sé si puede cómo se puede medir para evaluar, pero yo diría que, por lo menos en mi experiencia personal de esta Escuela, es algo que es porque uno se queda, porque o si no, esto de estar permanentemente como aprendiendo del vacío casi, como de estar en el vértigo de lo que viene a continuación, es bien desgastante. Pero te complementa con esto otro. Como con riqueza, con cultura, con perspectiva de otras cosas.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Con estar ahí como con el arte al... un poquito más allá.

Entrevistador: Entiendo.

Entrevistado: Después, también hay otra cosa que creo que tampoco se recoge tanto... A lo mejor sí, porque los estudiantes, bueno, esto de las palabras siempre hay una cosa como de las habilidades blandas, pero también diría que es como de la propia proximidad de los profesores. O sea, de la perspectiva de ver que... Si bien está esta como los profesores están en un papel que no es el par de los estudiantes, pero sí una cierta como horizontalidad en el trato. En, yo diría... Eso. Horizontalidad en términos de que, cuando un profesor hace una pregunta, el estudiante y el profesor casi están en la misma condición de no saber la respuesta,

¿te fijas? De que todos la vamos a descubrir. Una horizontalidad, en términos de que, bueno, eso quizás también se vincula como a la cosa no individual, ¿te fijas? A que no es cada uno solo, sino que, de nuevo la experiencia de taller, en que el profesor es una persona. Una persona...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ... humana. Que sabe cosas y que no sabe cosas, pero que lidera una búsqueda, ¿te fijas? Uno, de nuevo, todas las cosas que te estoy diciendo, yo creo que medias inmedibles, pero al menos son las que yo, no sé, valoré en su momento como estudiante también.

Entrevistador: Perfecto. No, súper. Ahora, respecto de, a ver, anteriormente lo habíamos comentado, pero, por ejemplo, en el caso de la Católica de Valparaíso, sucede este fenómeno que es bien particular que, en el fondo, la base del proceso de evaluación docente es el Cuestionario de Opinión Estudiantil, porque ese es transversal, independientemente de la jerarquía que tú tengas. Seas asociado, seas agregado, todos son evaluados, ¿verdad?, por este cuestionario. Ahora bien, ¿cuál es la opinión que tú tienes...? ¿Cómo ves este sistema de evaluación que hace la Universidad respecto de sus docentes?

Entrevistado: Bueno, lo primero es que, ya había dicho, es que me parece que es una herramienta útil, de la cual, al hacer examinarla, uno puede detectar ciertos puntos para mejorar su desempeño. Ahora, como herramienta única, me parece un poco limitado. Por el... porque primero, porque se pueden ver... Que sea estandarizada para todos por igual... Por ejemplo, el uso de las Tic's, por ejemplo, nosotros en el taller trabajamos... yo he trabajado por varios años en el Ciclo del Oficio, que son los más pequeños y que, particularmente, vengo los dos-tres últimos años... Primer año. Y en el primer año para Arquitectura y Diseño está... es súper análogo. Bueno, salvo ahora pandemia, que ha tenido que todos "up", se fue pa'riba ese...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Ese aspecto del tener la necesidad de enseñar mecanismos para presentar, para videos y fotografías y blah blah blah. Pero, en general... Bueno, que el uso de las clases, del Zoom, pero en general es un taller que es muy análogo. Análogo. Análogo, porque está basado y está fundamentado así, en que este primer paso es con papel, con láminas. Entonces, por ejemplo, que ese ítem sea valorado de la misma manera en cualquier carrera a lo largo de cualquier año, no escucha la realidad de los objetivos que tiene esa asignatura, donde casi es un poquito necesario dejar de lado, por lo menos en el taller, las Tic's para poder enfrentarse a la ciudad con un cuaderno y un lápiz Bic, no más que eso, y poder sacar algo para decir de esa realidad humana con la cual te estás enfrentando. Entonces, me parece que es demasiado estándar para recoger la realidad de tan distinta variable de todas las asignaturas, de todas las carreras, de toda la Universidad. Eso. Y, además, me parece que, claro, como herramienta, bien. Me parece bien que exista. Pero, ¿cómo no va a haber otras maneras de detectar que no sea la percepción de los estudiantes que también, como personas, pueden tener, no sé, voluntad sobre lo que responden?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Que por lo menos yo nunca lo he sentido así. Pero bueno, escucho a muchos otros profesores decir que, no sé, que los estudiantes les escriben las cosas más increíbles o, al menos, no ha sido mi experiencia. Pero es verdad que uno podría responder. Incluso podría responder todo así como, no sé, como incluso como cultural, nunca pone la mayor nota si... Como que no, ¿cómo le voy a poner el mayor puntaje?, ¿te fijas?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Como que en esas cosas así, me parece que es una herramienta bastante limitada. O sea, equivalente como a uno cómo evalúa una compra del supermercado. Entonces, es como muy banal.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistado: Y da luces. Sí permite, pero no me parece que deba ser la única.

Entrevistador: Y, ¿con qué finalidad crees que tú... crees que la Universidad implementa este sistema?

Entrevistado: Yo creo que no hay finalidad, la verdad. Es como un cumplimiento. Es un cumplimiento para acreditarse. No sé.

Entrevistador: Ya.

Entrevistado: No lo sé, perdón. También es bastante superficial mi respuesta, porque no... Nunca lo he indagado, pero es una manera automática de medir algo y de tener un feedback, porque claro, cualquier otra cosa, por ejemplo, hacer observación de una clase sería como, no sé, gasto enorme. Enorme. Como tener una persona observando una clase, tomando como una cosa más, no sé...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Más completa. Me parece que sí, pero yo creo que es una cosa, así como bastante estándar, de no solamente dentro de la Universidad dentro de las carreras, sino como que todos.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Eso está también en los debates y discusiones académicas que el año pasado me tocó participar en dos de Arquitectura. Como en el ciclo inicial siempre hay algo que sale como ingrato. Como que no está a la altura de lo que se hace.

Entrevistador: Entiendo. Eh, Úrsula, y yendo a tu caso particular, en el fondo es como dos puntos que me gustaría como que tú me pudieses aclarar. Por una parte, como algo muy sencillo. Es como, ¿si te parece cómo adecuado la temporalidad con la que se hace el proceso de evaluación en la Universidad que, en este contexto es al término del semestre previo a la inscripción de asignaturas? Que es ahí cuando los estudiantes responden, digamos, este cuestionario. Eso, por una parte. Y lo otro es como que tú me comentas, en el fondo, cuál es el proceso que tú realizas o si realizas un proceso como de revisión de la información a partir de los cuestionarios ¿Tomas algún tipo de decisión o algo por el estilo?

Entrevistado: Sí. Sobre la temporalidad, no tengo bien claro en qué momento se hace. Si se hace después de que reciben la nota o se hace antes. No sé cuándo lo hacen. No... como para decir si estoy de acuerdo o no.

Entrevistador: No, el periodo se hace previo a la inscripción... a la preinscripción de asignaturas. Ya saben... En el fondo ya tienen las calificaciones del semestre.

Entrevistado: Sí. No sé, yo creo que, para poder evaluar, siempre tiene que estar un cierto proceso completado... completo, porque también la percepción, bueno, va cambiando. A lo mejor, sería más rico si fuera como complementado al final con algo intermedio, porque también claro, podría estar marcado por el dolor de una nota, no sé, o de una mala calificación. Ahora, en mi experiencia, esa, como que la calificación misma también tiene que tener una conversación con el estudiante, de manera que esa como hostilidad debería estar conversada, ¿te fijas? O sea, también... No sé, me parece como adecuado. Nunca lo había pensado. Se podría complementar con una evaluación previa, pero también tendría que ser complementado, porque finalmente, uno cuando más puede hacer evaluación es cuando mira hacia atrás y ya la cosa se cerró. Y, ¿qué proceso hago yo cuando me entero? A veces pasa bastante tiempo. A veces no me he enterado al tiro. Pero cuando me entero que están las evaluaciones si las reviso ¿Qué hago? Miro los gráficos básicamente y comparo cuál es la... Cómo estoy como en relación con mis pares. Reviso cuáles son mis puntos más bajo. En general... Y, por lo general, he tenido buenas evaluaciones. Entonces, mira, te voy a comentar que tuve súper mala evaluación o me sorprendió mi mala evaluación... O sea, mi evaluación cuando fue mi postnatal. Mi prenatal, porque evidentemente el prenatal no se ajusta a los tiempos del semestre y yo tuve que salir en medio de unos cursos y yo te diría que eso me perjudicó. O sea, me perjudicó en términos de que por más que yo intenté de, en ese minuto, de ver quién me iba a reemplazar, el reemplazo no fue adecuado y el proceso no fue continuo y tuve una mala evaluación ahí que a mí me parece lógica de parte de los estudiantes. Pero lo dejo solamente... No sé si es algo que te interese particularmente, pero me parece muy importante que los procesos de evaluación recojan, y no solo los de evaluación, sino que los procesos docentes en general, recojan las interrupciones que las profesoras van a tener por su vida familiar y pre y postnatal, por si acaso. O sea, me parece que es uno de los temas importantes de prever, porque en el fondo la interrupción va a estar y es una interrupción irrevocable. Eso en un paréntesis. Yo vuelvo a lo que estaba diciendo. Normalmente reviso. Reviso los puntos más débiles y reviso siempre lo que está escrito en palabras, porque a mí me habla eso. Me habla los estudiantes que... me hablan directamente.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Eso.

Entrevistador: Súper. Y mira...

Entrevistado: Bueno, y vuelvo a revisar...

Entrevistador: Dale.

Entrevistado: Cuando en mi... A final de año están las dos y vuelvo a hacer una mirada, porque tengo que ingresar esos datos en mi evaluación como profesora asociada. Entonces, hay como un segundo momento ahí también.

Entrevistador: Perfecto. Úrsula, ¿sabes qué? Se me había ido un punto hace un rato cuando lo estábamos conversando, a propósito de la buena práctica docente.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: En el ámbito de la Arquitectura, o al menos cómo lo ves tú, ¿cuáles son como los requerimientos de una buena práctica docente como en la virtualidad? Para ti. Esto es como súper... Cómo lo ves tú, porque es algo que nos... estuvimos casi obligados a hacer.

Entrevistado: Yo creo que la paciencia. Primero la paciencia de oír al estudiante. De oír. Y oír significa, en ese sentido, como de nuevo el trabajo en equipo. Nosotros tenemos talleres grandes, numerosos. Y un profesor no da abasto con maneras de trabajo que son muy cualitativas. No son nunca un examen, una prueba, una evaluación pa'cer con alternativas ni con respuestas sí y no. Todo es conocer el camino del estudiante y su trayectoria para llegar a un resultado. Entonces, te diría primero, equipos sólidos de trabajo para poder comunicarse adecuadamente con el estudiante. Y eso es por correo, por sistema de preguntas y

respuestas, por entrevistas personales cuando son necesarias y con... y tiempo de la hora de clases para expresarse sobre lo que se está viviendo, porque uno, cuando está en clases, no ve la cara de un estudiante cuando está enfermo y uno le puede decir “¿te pasa algo? O no dormiste porque te quedaste haciendo una maqueta”, ¿te fijas? Uno puede leer mucho de la gestualidad corporal de cómo... de la disposición, de la energía que hay un poco en la sala que acá no se puede. Entonces, eso creo que se reemplaza con tiempo y con abrir como los más canales posibles para escuchar. Y diría que también, bueno, la como flexibilidad en torno a las planificaciones en términos de que uno como que tiene una expectativa de cómo va a ir avanzando y de repente las tareas requieren más tiempo, nuevos pasos y nada. Como tener esa capacidad como de dar vuelta la situación para que las tareas les revele a los estudiantes como una cierta... llegar a cierto brillo como en las tareas. Porque como que todas nuestras tareas tienen que ver como con fascinarse de lo que uno está haciendo. Especial... Yo estoy hablando siempre de primer año. Como descubrir que en un dibujo hay algo que me da una pista de cómo voy a seguir trabajando. Entonces, con ofrecer tiempo y oportunidades de que eso a todos en algún minuto les aparezca. Entonces, flexible.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Eh, Úrsula, mira, de hecho, con esos puntos que abordamos ya habríamos logrado hacer la revisión de todos los aspectos que tenía planificados en este contexto de conversación. Ahora, no sé si hay algún punto que a ti te gustaría referirte en particular o que no lo hayas abordado o que lo pasaste por alto, lo puedes hacer. No hay problema con eso.

Entrevistado: Sí... No. No, yo creo que está bien. Igual, bueno, para mí hablar como de calidad ya me genera como, bueno... La calidad que se pueda medir genera desconfianza. Como...

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: O sea... Pero, está bien que se estudie, ¿cierto? Es porque para poder acercarnos a lo que a mí... Bueno, he participado también en el proceso de acreditación. Encuentro que finalmente como que las experiencias de calidad están en lugares misteriosos, como en lugares medios insondables entre grupos de personas y bueno, no sé, me parece que, si bien la acreditación puede como certificar una cantidad, que una cantidad de aspectos se cumplan así como... Estamos hablando particularmente como en la calidad de la docencia finalmente son como procesos humanos, como que, en algunos casos resultan virtuosos y que uno debería apuntar para allá como un norte, ¿te fijas? Puedes salir mal, pero como orientarse hacia algo que es de calidad más que como un umbral de aquí pa’riba es la calidad y de aquí pa’bajo no está. En la medida que, creo, si los profesores, los estudiantes, que todos los participantes del proceso tienen como un consenso sobre eso. Sobre lo que estamos buscando, lo que estamos persiguiendo, no sé, los participantes quedamos con una experiencia de calidad, ¿te fijas? O sea, con todo lo mal que salen un montón de cosas, todos estamos como... Que a lo mejor las experiencias de voluntariado tienen un poco de eso, ¿te fijas? No sé si alguna vez te tocó como participar de un proceso de construcción en un lugar precario, no sé, que tú dices que todo está tan mal, pero como que estamos todos apuntando a que aquí hay algo un poco mejor. Entonces, esa como sensación de consenso en el trabajo colaborativo, produce como un cierto estado de calidad y estar dispuestos a la calidad. Pero, así como el umbral de aquí está la calidad, acá no.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Me cuesta más de verlo. Visualizarlo.

Entrevistador: Perfecto. No, agradecerte, Úrsula, por tu tiempo y por tu participación en este espacio.

Entrevistado: Súper.

9.6.3 Grado de Arquitectura. Jefe de estudios

Duración: 54:34

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Juan Carlos. Buen día. Mi nombre es Felipe González Catalán. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y en este contexto, me encuentro desarrollando mi estudio enmarcado en la comprensión de la calidad de la docencia universitaria y su evaluación, desde la mirada de académicos de distintas disciplinas. En este contexto, vamos a desarrollar una entrevista en torno a varias preguntas que yo te voy a ir planteando. Entonces, eso es. Ahora, me gustaría que tú te pudieses presentar como en términos de tu cargo y también pudieses declarar que no has sido obligado a participar de este espacio, así como también que me autorizas a hacer la grabación de la entrevista.

Entrevistado: Sí. Bueno, efectivamente el... Bueno, mi nombre es Juan Carlos Jeldes Pontios. Soy profesor jerarquizado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y actualmente director de la Unidad Académica de la Escuela de Arquitectura y Diseño. Efectivamente no... O sea, fui invitado a esta entrevista y voluntariamente he aceptado y también acepto que la puedas grabar.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Juan Carlos. Bueno, para iniciar este proceso, bueno, creo que en términos generales, el sistema universitario en Chile está regido por ciertas leyes de aseguramiento de la calidad y dentro de estas leyes de aseguramiento de la calidad, hay unos elementos que están declarados en la ley que dicen relación con que deben existir políticas para evaluar el desempeño de los docentes, pero esta evaluación tiene que tener un carácter formativo, en el fondo, que permita orientar a la mejora. En este contexto, las distintas universidades implementan con variaciones, mayores o menores, implementan sistemas para valorar el desempeño de sus académicos entonces. Y en el fondo este es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que también tiene definido e implementado un sistema de evaluación de la calidad de la docencia. En este contexto, y como más bien, digamos, como un marco general, la primera consulta va orientada a cuál es la relación que tú logras ver entre el concepto de calidad de la docencia y evaluación de la docencia.

Entrevistado: Ya. La relación entre calidad y evaluación.

Entrevistador: Sí. Sí.

Entrevistado: Sí. Bueno, hay una relación como de... Creo que primero es... se basa como bastante en las formas, en términos del cumplimiento de la evaluación. Se basa, cierto, las preguntas y las dimensiones abordan la forma en que se entrega la calidad. Por ejemplo, los cumplimientos de horario, etcétera, etcétera. Luego, evidentemente que hacia la persona, eso es como de... en cuanto a la... como decía antes, al cumplimiento de lo que está declarado, por ejemplo, número de horas que dura el curso, ¿cierto? Dedicación de cátedra o dedicación de otras cosas. Y luego también está hacia los dominios del profesor. Ahora, me da la impresión de que son instrumentos más bien perceptivos en esa otra segunda parte, ¿cierto?, porque no... las preguntas como “¿el profesor domina el tema sobre el cual está tratando?” es más bien sobre la percepción y no tiene como parámetro más como... como de mucha precisión, ¿cierto? Por lo menos, en el área de nosotros, trabajamos con cursos que tengan... Si bien tienen un programa, no tienen materias, no tienen contenidos definidos. Entonces ahí también se provoca como una... como una dicotomía entre el logro de competencias, en los currículos que están estructurados por competencias y los contenidos, porque yo diría que acerca... sobre la pregunta si el profesor domina los contenidos va hacia un contenido basado en contenidos y no tanto hacia en uno basado en competencias. Creo que ahí se producen ciertas como dicotomías. No es muy preciso. Bueno, eso es lo que te puedo contestar por ahora. No sé si después se abrirá en otra pregunta...

Entrevistador: Sí. Sí.

Entrevistado: ...Una cosa más específica.

Entrevistador: Mira y aprovechándome de esto que tú señalas, de que en el fondo de acuerdo al área es como que la propuesta de evaluación no es tan ajustada. En ese sentido y poniéndonos en el escenario de tu Unidad Académica, si tú tuvieses que proponer, por ejemplo, un sistema o definir cuáles serían los criterios o los aspectos o las dimensiones para evaluar la docencia en tu Unidad Académica, ¿cuáles serían estos aspectos que considerarías?

Entrevistado: Mira, una cosa la planteé un poco lo adelanté antes, hay... Yo creo que nuestro sistema, sobre todo en las, voy a decir, en las disciplinas que son proyectuales. O sea, me voy a ubicar ahí, en las disciplinas que son proyectuales.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Creo que hoy día hay mucha exigencia por ejemplo sobre creación. O sea, se usan palabras como creación, creatividad, innovación, emprendimiento, cosas que tienen que ver con instalar capacidades, o sea, formar en capacidades... más en capacidades que en contenidos. O sea, los contenidos van a venir... evidentemente que los contenidos siempre existen, pero los contenidos van a ser llamados en relación a cómo se va dando... cómo se va dando la situación de relación entre profesor y alumno. O sea, en el desarrollo de lo que podríamos llamar un curso. Ahora, en las, por lo menos en Chile y también internacionalmente, las disciplinas proyectuales, ya sean Arquitectura, Diseño u otras, no siempre relacionadas con el arte o más o menos relacionados, van entre... van en un espectro amplio entre como técnica y arte podría decir, o juegan en esos ambos estadios, digamos, yo diría que la mayoría de las asignaturas son talleres de altas horas de dedicación. Cuando digo taller, es una forma en que en otros lugares que, por ejemplo, en España se habla de talleres de proyectos. En ese sentido, proyectuales, más preciso, en eso. Pero también taller, cuando hablo de taller no me refiero a una actividad solamente... a una actividad académica paralela a un curso, por ejemplo, que expresa una... que expresa una... que podría expresar una... como una acción en base a una teoría, pero como una actividad menor o paralela, sino que, al contrario, aquí el taller lo es todo. Entonces tiene que ver con modos o prácticas formativas que son bastante antiguas también, no sé, que están declaradas por John Dewey y otros, en la cual se trata de ir... se trata de pensar y hacer, en una especie de movimiento pendular,

entre lo cual pienso y hago, hago y pienso. Está siempre ese péndulo. No son dos complementos fijos, ¿ya?, sino que siempre, a través del tiempo, están en movimiento. Bueno, y ahí se han desarrollado bastantes Escuelas que de alguna manera se han consagrado algunas como íconos o como representativas de este tipo de disciplinas. Insisto, de las proyectuales, ¿cierto? Obviamente famosas, ¿cierto?, las Escuelas de Bauhaus en Alemania a principios del siglo XX y esas marcaron de alguna manera esta manera de ir pensando y haciendo al mismo tiempo. Algunos hoy en día están hablando de la pedagogía del hacer. Pero nosotros, de alguna manera, lo que hacemos es desmarcarnos un poco de la “pedagogización” de la formación, ¿ya? Con eso... eso suena como una especie de titular, pero la verdad es que tiene que ver con que el acento no está puesto en las, podríamos decir, técnicas pedagógicas, sino que el acento está más bien puesto en que el presente como el ahora y aquí que tiene que ver con el hacer va marcando las necesidades de diálogos formativos, ¿ya?, más que una técnica pedagógica a priori, ¿ya? Ahora, hoy en día también hay muchas... Hoy día por ejemplo hay harta o mucha preocupación sobre la formación en creatividad, cosa que también ha hecho que mucha gente se dedique como a esta especie de pedagogización de una formación creativa, que es bien curioso. Se abre la pregunta constantemente: ¿se puede enseñar la creatividad? Y uno diría “mira, las cosas creativas se marcan por los resultados más que por un ser creativo”, ¿sí? Y eso implica otra... implica lo que literalmente es una disciplina, por ejemplo, que uno podría decir que apunta a la búsqueda. Una disciplina estructurada interna, en ese sentido formativa, del estudiante y que debe ser transmitida de profesores a estudiantes de la búsqueda permanente, por ejemplo, de un desconocido... O de la búsqueda o de instalarse en una especie de horizonte en el cual se busca la no convencionalidad. Claro. La búsqueda de lo no convencional. O sea, como uno podría decir como frase célebre podríamos decir, ojalá nunca convencional, ¿ya? Bueno, eso trae consigo una dificultad evaluativa, por ejemplo, tanto evaluativa hacia el estudiante como también hacia el profesor, ¿cierto? Entonces uno podría caer en ciertas excentricidades, porque esto mismo del nunca lo convencional se contrapone a las definiciones más formales de la calidad. Acá me refiero a esta cosa bien concreta. A que, por ejemplo, el hacer o el propósito del hacer requiere una actitud, por ejemplo, que va más allá de marcar un horario, por ejemplo, ¿cierto? Yo creo que eso lo viven igual todas las disciplinas de alguna manera. O sea, en una... No sé, me imagino que en Literatura, por ejemplo, escribir un ensayo es muy difícil de marcarlo en una hora... con horario fijo, ¿cierto? Sí hay, evidentemente... Que hay una dedicación de horas del profesor mínimo como para fijar ciertos parámetros, qué sé yo, parámetros del encargo del ensayo, las reglas, por ejemplo, sobre el marco que se va a escribir, pero después, las horas... la búsqueda que el estudiante y el profesor también le va a entregar pueden ser bastante poco convencionales, ¿cierto? A veces, no sé, te voy a decir ejemplo... A veces uno le pide a un estudiante o, por ejemplo, dibujar u observar el amanecer. Y eso implica que el estudiante se tiene que levantar a las cinco de la mañana y ponerse en su ventana o fuera de su casa a dibujar el amanecer. Eso es, ¿te fijas?, en términos tanto de contenido como en términos de competencias, es absolutamente aceptado. Es totalmente coherente más que aceptado. Y es correcto en términos de lo que se quiere recoger. La luz del amanecer no la va a recoger a otra hora que no sea la del amanecer. Pero en términos de la evaluación formativa de la evaluación docente podríamos caer en una aberración, ¿me entiende?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

15:00 Entrevistado: Fácilmente un estudiante va a decir que este profesor está loco. Me hace levantarme a las cinco de la mañana, muerto de frío, sin una consideración a que yo tenga que estar dibujando afuera de mi casa, ¿cierto?, con las manos gélidas. No sé. Se puede convertir en un desarrollo de una, no sé, no... de lo aparentemente incorrecto, pero es absolutamente coherente con lo que se quiere lograr con el propósito, digamos, de aprendizaje formativo. Comienzan a ocurrir esas cosas respecto a las preguntas del instrumento y la búsqueda de la formalidad o del cumplimiento de esa formalidad del curso, ¿sí?

Entrevistador: Entiendo.

Entrevistado: Eso es... No sé. Me extendí con esta pregunta...

Entrevistador: No, pero sumamente claro y súper interesante en función de las otras ideas, digamos, de las otras disciplinas. Entonces, para mí es muy enriquecedor lo que tú señalas. Ahora y a propósito respecto de este último punto que tú tocaste, que tiene que ver con un poco con el sistema como de evaluación imperante que existe en la Universidad ¿Cuál es la opinión que tú tienes respecto de este sistema de evaluación? ¿Lo consideras ajustado, adecuado? Ahí está... Te dejo abierto lo señales.

Entrevistado: Sí. No... O sea, yo creo... Yo soy crítico al que está actualmente. Principalmente, primero porque es como estándar hacia todas las disciplinas. Eso yo creo que es un primer error y también es estándar respecto a las asignaturas dentro del área, dentro de la carrera. O sea, se evalúa de la misma manera, por lo menos visto desde mi punto de vista, desde mi área, ¿no cierto? Yo diferenciaría y aquí es donde hay una crítica... O sea, una de mis principales críticas que tal vez puede ser responsabilidad nuestra también, ¿no? Pero que es la definición que un poco lo respondía, lo decía antes, la definición de un taller diferenciado de un curso. Entonces, no porque tú tengas cátedra, esa cátedra es igual en un curso a esa cátedra es igual a un taller. Por ejemplo, un taller es... una de las gracias del taller, como trabaja con el ahora y el aquí, es que no hay un taller igual a otro en cada semestre o en cada año. O sea, una de las gracias del taller es que cada vez sea inédito, ¿ya?

Eso requiere un harto esfuerzo y dedicación del profesor, porque aunque el taller tenga el mismo... un solo nombre... Te voy a dar un ejemplo: el taller de fabricación. Un taller que se llama así, taller de fabricación. Ese tiene los asuntos, o sea, pone al estudiante en una situación de fabricar algo con los... Evidentemente que hay contenidos de qué se trata la fabricación, no sé, la historia de la... puede tener trazas de la historia del industrialismo, la historia de la tecnología o la historiografía de la tecnología. Entonces vemos el sistema, no sé, desde el taylorismo, fordismo, toyotismo, podría pasearnos en contenidos con todo eso, pero lo importante es que un semestre el alumno va a fabricar A, el otro semestre va a fabricar B, C, D, F, G, ¿cachai? Siempre el objetivo, o más bien el desafío, no el objetivo, lo digo mal, el desafío va a ser cada vez distinto, ¿sí? Es muy distinto a un curso, no sé, el curso Presentación, por ejemplo. Estoy diciendo nombre de cursos reales. Presentación del Medioevo, que en el fondo es revisar el Medioevo y eso tiene contenidos... O sea, ahí los contenidos son más, como quien dice, más potentes que lo que el estudiante tiene que desarrollar cada vez. Aun así, por ejemplo, un año o un semestre el estudiante va a estudiar el Medioevo, la Catedral de, te invento, la Catedral de Santiago de Compostela, por ejemplo, ¿cierto?, y otro año va a estudiar la Catedral de... la Catedral del Mar o la Santa María del Mar de Barcelona. Tú que estás en Barcelona, ¿no cierto? Una de las iglesias más bellas, creo yo, del mundo. Entonces, se van a encontrar con distintos periodos, los va a contextualizar en distintas cosas, en los casos van a ser distintos... Aquí los casos van a ser distintos, pero el desafío de alguna manera se mantiene también. Y los contenidos generales también se van a mantener, pero va a variar según caso. En cambio, en el taller, el desafío cambia permanentemente y eso obliga o llama contenidos nuevos, ¿cachai? Entonces, te estoy diciendo una cosa súper desde mi Escuela, se podría decir, ¿ya?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Pero eso hace que el instrumento no alcanza a ver esa flexibilidad. O no alcanza a adaptarse o tener... Yo sé que no se puede hacer un instrumento para cada cosa, que hay que tener más o menos medidas estandarizadas. Lo entiendo perfectamente. Pero requiere o, que se tenga una batería de instrumentos... Limita, si tú quieres, de cinco instrumentos distintos que se puedan aplicar y que cada curso defina cuál es el instrumento que va a ocupar, por ejemplo. Y dentro de ese instrumento también las preguntas tienen que estar orientadas a, evidentemente, a la situación de cada una de esas asignaturas que son... Yo hablé de dos distintas, pero son...

Entrevistador: Claro. Ahora, Juan Carlos, y por ejemplo, más allá de que efectivamente entiendo lo que tú me señalas que en el fondo la propuesta tiene que ser, digamos, cada semestre tiene que ser una propuesta distinta, en el fondo va a haber un desafío que va a ser distinto, etcétera. Pero, por ejemplo, ¿qué es lo que esperarían que fuese como la marca o el sello o el aspecto que caracterizara, por ejemplo, un curso, una asignatura de taller u otra? Así como elementos claves que para ustedes son como súper relevantes y que tú pienses que, independientemente del semestre, un profe debiese tener en consideración, porque es casi como el sello de ustedes como Escuela.

Entrevistado: Mira, ahí hay... tu pregunta tiene algo re bueno que tiene que ver con la perspectiva. Se da mucho... No te la voy a contestar... A lo mejor no te la voy a contestar tan directamente a lo que tú me estás preguntando, pero hay una... ¿Cómo el estudiante cuando evalúa...? ¿Cómo hay una estrategia dentro del instrumento para permitirle al estudiante responder con perspectiva? ¿Por qué digo esto? Porque, por ejemplo, en lo inmediato, una... O sea, ¿cómo tú en muchas situaciones rompes una automarca? Uno lo ve mucho, por ejemplo, en cosas de deportes o en la música, que es el rompimiento de la marca, de la propia marca, del estudiante o del deportista o quién sea, ¿no? Entonces, eso tiene que ver con que a veces el docente da una vuelta, que muchas veces es incomprendida, pero finalmente permite que el estudiante rompa su propia marca. O sea, es como la visión de esta no pedagogía en el sentido de lo indirecto. No sé si me explico, ¿ya? O sea, es como un poco lo que te decía, ver el amanecer y la pregunta... Recordemos que nuestros estudiantes vienen de una cierta cultura, ¿cierto? Entonces, por ejemplo lo que está instalado del para qué ¿Para qué voy a dibujar el...? ¿Para qué voy a dibujar eso? Entonces no lo va... no tiene perspectiva si se instala la pregunta del para, pierde la perspectiva ¿Me entiendes? De lo que estás haciendo. Entonces, hay dimensiones en la cual lo importante... Más bien, hay dimensiones ontológicas de lo que se transmite o de lo que se forma y también hay dimensiones que son hoy día súper importantes, ¿cierto?, las epistemológicas. Es decir, de pronto un estudiante de, por ejemplo, Diseño o de Arquitectura va a estar mirando, no sé, que tenga que leer, no sé, unas oraciones... Unos cánticos medievales, por ejemplo, ¿ya? Y si se le pregunta desde el para qué, es absolutamente... No llega a ningún lado. Pero si se le pregunta, por ejemplo, epistemológicamente podría hacer la relación, por ejemplo, entre los cánticos medievales y cómo se pensó la arquitectura medieval. Por ejemplo, los ejes espaciales, cierto. No sé, por ejemplo pensar... Estoy dando ejemplos súper concretos. Pensar la comunión entre los hombres, ¿cierto? Y tú dirías, ¿y qué tiene que ver la comunión de los hombres con el edificio de la catedral? O sea, de eso se trata. De comprender, no sé, la comunión de los hombres y el largo de la catedral, ¿te fijas? Entonces, por ejemplo, la medida del espacio, cómo se pensaba el espacio en el Medioevo, tiene que ver con cómo se pensaba la relación del hombre con Dios. Entonces, tení que... Yo con esto no estoy tratando de instalar una idea católica del asunto, sino que estoy diciendo como algo se piensa, que es lo

más relevante en la universidad, en los estudios universitarios, cómo estamos pensando las cosas. Entonces, en el Medioevo se pensaba quizás de esa manera, entonces, ¿cómo llevo yo al estudiante? Haciéndolo leer. Por eso te digo esa vuelta indirecta (25:10 a 25:11 no se entiende), ¿cierto?, a que llegue a descubrir la catedral. Tenemos que darle una vuelta, que no necesariamente el estudiante... O sea, que el instrumento cómo... ¿Tú me preguntaste cuál sería la preocupación...? Cómo... Es un cómo muy complejo, porque habría que... No tengo la respuesta ahora. Pero, ¿cómo se mide...? O sea, ¿cómo permite que el estudiante vea perspectivas? “Ah, descubrí algo que no era obvio, ¿cachai?, y aprendí algo profundo. No obvio del cómo se piensa la Arquitectura, cómo se piensa el Diseño, lo aprendí con este profe. Y me hizo sufrir, porque no encontraba... No encontraba esa... No lo encontraba...” Obviamente eso no lo encontraba... Eso no lo encontraba en Wikipedia, ¿me entiendes? Entonces me hizo realmente pensar y eso requiere que el instrumento tenga... le permita al alumno mirar en perspectiva. Hay alumnos que por su madurez, una formación más compleja o más sensible, lo van a tener, pero no todos. O sea, uno hizo hacer puras cosas inútiles y resulta que después de cinco años egresó y dice “pucha, lo que el gallo me hizo hacer en realidad me permitió darme cuenta de esto”. Pero la evaluación ya quedó mal hecha. O sea, ya quedaste marcado en la evaluación, ¿cachai?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: De un punto en el minuto en que la hizo, ¿te fijas? Entonces, bueno, ¿cómo evaluar en perspectiva o cómo hacer un instrumento que permita la perspectiva de la evaluación? Creo que me parece que es un punto interesante. Para todas las disciplinas, no solo para la nuestra.

Entrevistador: Claro. No. Súper bien. Oye y, Juan Carlos, y por ejemplo en el contexto como actual, así como ¿cuál es la...?

Entrevistado: ¿Pandemia dices tú o...?

Entrevistador: En el contexto actual en general de cómo se están implementando los procesos de evaluación en la Universidad, pero, ¿cuál crees...? ¿Con qué finalidad crees tú que se desarrolla un sistema o se desarrolla el sistema de evaluación de la docencia en la Universidad Católica de Valparaíso?

Entrevistado: Sí, yo creo que se ve con claridad... Va a parecer un poco crítico lo que voy a decir y a lo mejor para quienes lo han trabajado, a lo mejor podría ser un poco generoso lo que voy a decir, pero creo que se nota un poco la necesidad de tener el, como quien dice, tener el vehículo, en este caso el instrumento, que está conectado con todo el sistema de evaluación de la calidad, en el fondo con la acreditación. O sea, se ve más presente eso, como la necesidad de decir que tengo las... que estoy dentro del estándar, ¿cierto?, que me exige... que se me exige, más que un real interés porque esto tenga retroalimentación sobre los estudiantes.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Sobre los estudiantes. Ahora, esa retroalimentación sobre los estudiantes, yo creo ahí también hay filosofías distintas. De cómo se ven. Entonces quizás ahí yo... Bueno, me toca hablar con hartos profesores y hay profesores que la verdad que son más... Bueno, ahí se comienza a ver la diversidad. Profesores que piensan que es más simple... no es tan profundo. A ver, cuando digo profundidad, creo que este tipo de la evaluación que tenemos actualmente no aporta a la profundidad de la formación. No aporta mucho, creo. Sí aporta a la estandarización, que también creo que es necesaria. O sea, no digo que no sea necesaria ni me pongo así en el otro lado extremo. Creo que es necesario tener niveles de estandarización, pero también es necesario tener como, quizás, otras maneras de ver esto, de investigar esto, creo que... Bueno, por eso mismo yo soy ávido de participar en todas estas instancias como la que tú me invitaste, porque creo que extiende un poco más allá del puro instrumento. Entonces, me parece fantástico que tú también lo estés revisando a través de tu tesis. Esto y muchas cosas más, como, no sé, por ejemplo, cómo se enseña... Hoy día hay palabras que están flotando en el aire y se ponen ultra de moda y duran entre 15 y 5 años de moda. Por ejemplo, hoy día el emprendimiento. Entonces, cómo se incorpora el emprendimiento en la Universidad, yo creo que hay modelos que se pueden llegar a introducir, pero también es fantástico que se logre modelar el propio modelo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Perdón la insistencia, ¿sí? O... ¿Se entiende cómo...? Adoptar, no sé, creo que de lo no convencional es bien interesante de... Sé que no se puede hacer en todo. Sé que requiere tiempo, sobre todo tiempo... A veces no tanto recurso económico, pero sí requiere tiempo, requiere pensar, ¿cierto?, pero la Universidad no se está pensando a sí misma, no se está pensando... Digo en general, las universidades y la propia, en particular también, no tiene mucho sentido. Entonces... O sea, sabemos hacia dónde va, ¿cierto?, los extremos. Hay un sistema hipercontrolado y no sistemas, digamos. Obviamente que nosotros navegamos ahí entre ambos, pero hay que encontrar el justo equilibrio. No sé si me salí de la pregunta, parece.

Entrevistador: No, no, no. Si de hecho...

Entrevistado: Creo que el justo equilibrio hacia lo que acabo de decir. Creo que es interesante de buscar, porque nuestra naturaleza es diversa. Hay desde pragmáticos a ultrasoñadores entre los profesores.

Entrevistador: Claro. Así es.

Entrevistado: Entonces, o ultrapragmáticos o ultrasoñadores. Entonces hay un justo equilibrio y cada uno dentro de nosotros tiene un poco de ambos también, ¿ya? Pero también es de acuerdo a ciertas situaciones. Es complejo, pero no hay que temerle a esa complejidad. De pronto hay que correr la barrera.

Entrevistador: Y a propósito de las afirmaciones que tú dices, me voy a quedar con dos conceptos que tiene que ver con el justo equilibrio y la complejidad ¿Cómo podría ser una propuesta para valorar la docencia que lograra, al menos para tu Unidad Académica, que lograra la incorporación de este justo equilibrio y esta complejidad?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Pensando en un mundo... Al menos un mundo como ideal para ti.

Entrevistado: Sí. Bueno, quizás... Así te lo voy a decir muy rápido, ¿no cierto? Uno podría tener, por ejemplo, tomar, no sé, las cuatro causas aristotélicas y armar un instrumento en base a ellas, por ejemplo. Porque son las de forma, ¿cierto?, y las que tienen que ver con, no sé, dos de contexto y dos interna, forma, ¿no cierto? Las, ¿cierto?, las causas formal, final y no me acuerdo ahora las otras de memoria, pero creo que ellas, en términos de pensamiento, nos permiten mirar como estas dos cosas... Mirar estos dos conceptos que tú rescataste de lo que dije. Lo digo así muy a la rápida. Habría que pensarlo. Pero podría ser una buena guía, una buena herramienta para poder pensarlo. Después ahí... Y después nos pasamos como a herramientas externas, quizás un poco más modernas, como por ejemplo el pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari, que también es interesante sobreponerlo sobre lo anterior y pensar que cada cosa va armando sus propias conexiones, sus propios nudos y cada nudo luego se independiza y logra también hacer sus propias... tejer sus propias rizomas, sus propias redes. Entonces creo que uno podría ahí como... Pero creo que aquí hay aspectos filosóficos o que nos podrían no... ontológicos así fijos que si no más bien hay... Si bien hay estructuras de pensamiento, también hay herramientas de pensamiento que uno podría combinar para encontrar un... estas cosas.

Entrevistador: No. Súper, súper claro y muy interesantes las respuestas que me has dado. Ahora...

Entrevistado: Ojalá... ojalá te sirvan.

Entrevistador: Sí. No, absolutamente. Juan Carlos, y por ejemplo, mira, en la siguiente pregunta quiero que pienses como en tu proceso formativo, pero desde que tú pasaste, digamos, por tus estudios de grado, después de posgrado, después siendo académico, ahora como director. Haciendo como todo ese recorrido. Para ti, en el fondo, cuando tú estuviste en una clase, ¿qué es lo que para ti sería, más allá de si es taller, curso, pero que es para ti lo representativo de una buena práctica docente en tu disciplina? Como así como instancias que a ti te dejaron marcado y tú dices esto es como lo ideal.

Entrevistado: Ah, ya. Sí, sí, sí. Sí, esa respuesta la tengo bastante clara. Creo que no explicar, sino más bien... más bien... más bien dejar el espacio abierto al como la generación, a la capacidad de preguntar en el estudiante. Creo que eso es lo interesante. O sea, hacer sufrir con la duda. El sufrir, obviamente, pongámoslo bien entre comillas.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Hoy día es una palabra que también podrían malentenderse, pero dejémoslo en "hacer sudar". Hacer sudar por la generación, la autogeneración de la pregunta, ¿cierto?, y no la búsqueda ni la presentación de la explicación de parte del docente ni la exigencia de la explicación del docente hacia el estudiante. Sino más bien que, a través de la duda, a través como de construir... como que construir la pregunta en la clase construir... O sea, o ayudar a construir la pregunta en la clase. Entonces eso genera en el estudiante... genera esta como que, en el universitario sobre todo, como que pone el acento en la capacidad de preguntarse más que en la capacidad de explicar. Pero que eso es bastante transversal también, hacia las ciencias... hacia todo, digamos. Hacia las humanidades, ¿cierto? Creo que eso es marcador. O sea, uno distingue mucho a un profesor que viene y nos explica algo con... Bueno, igual hay que tener ciertas dotes para explicar bien algo, pero hay cursos que son muy explicativos y en realidad eso es lo que uno pone en disputa, por ejemplo, en lo que hace justificar a muchas personas que dicen "pero oye, ya en la Universidad no se requiere, porque toda la información está en Internet", ¿cierto?, todo se puede acceder vía... a través de las redes, a cualquier explicación de cualquier cosa ¿Pero las preguntas? En Internet no hay muchas preguntas.

Entrevistador: Claro. Estamos totalmente de acuerdo. Totalmente de acuerdo.

Entrevistado: Entonces, la Universidad es como la constructora de preguntas, yo creo, más que...

Entrevistador: O debiese serlo.

Entrevistado: Claro, debiese tener así... Entonces, ahí yo creo que hay una cosa a tu pregunta que es clave o por lo menos en mi formación ha sido clave. Y no te digo que yo sea el rey de las preguntas, sino que es como yo sé que lo que... en lo cual día a día tengo que luchar o tengo que... O lo tengo como horizonte o propósito, digamos, de que mis clases no apunten a explicar, sino que apunten a generar curiosidad y preguntas en los estudiantes y al mismo tiempo yo tratar de preguntarme todo el rato y de poner mi cabeza en estado de pregunta. Pero es una construcción, no viene dada por talentos ni dotes. Es una construcción. Como una cosa sobre la cual tiene que tratar de ponerse.

Entrevistador: Claro. Ahora, y en este mismo... Ahora, como tú hace un rato me hiciste la salvedad si me refería al contexto de pandemia, pero ahora sí. Esta misma pregunta que estábamos discutiendo respecto de como qué elementos caracterizarían o serían como, digamos, de una docencia ideal o una práctica docente ideal. Y en el caso de su área, pero ya mirado desde este contexto de pandemia, de uso de la virtualidad, para el proceso de formación...

Entrevistado: ¿Ya? O sea, no caché... Solo pandemia...

Entrevistador: Me refiero a que, por ejemplo, ya. Recién me comentabas respecto de cuáles serían como el ideal de una práctica docente así y me señalaste en el fondo que fuese cuestionadora, la generación de preguntas, etcétera.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Y en el caso como de... Pensando en esta misma... en este proceso de enseñanza que se ha ido dando ahora desde la virtualidad, ¿qué particularidades tendría que tener esto? Porque claro, estamos en un contexto que es distinto. Entonces, hay algún elemento particular que debiese caracterizar a un proceso formativo a través de la virtualidad, ¿crees tú?

Entrevistado: Sí. Mira, es que como nosotros trabajamos por proyectos, en taller principalmente, el primer semestre... En mi experiencia, además estaba con primer año, fue muy difícil. Y ahí lo que tuvimos que... La estrategia yo creo que se basó como en tres aspectos... No... Es una pregunta que me estás haciendo sobre la marcha, entonces no tengo preparado. Uno fue como que dijimos "a ver, ¿cómo le damos un carácter...? Que yo creo que esto fue lo principal teórico, ¿no? ¿Cómo le damos un carácter epistolar a esta situación?" Esa fue la primera pregunta que nos hicimos. O sea, no es la pantalla, sino que cómo podemos nosotros más bien alejarnos de la pantalla y a través de la Internet, a través de, digamos, el medio... Más que emular, es como usarlo como un correo. Entonces, hagamos el esfuerzo de escribirnos con los estudiantes. Entonces, se le entregaban o escribimos... Las clases las escribimos con primer año. Las clases las escribimos como cartas y se las enviamos y luego las publicábamos. Y de vuelta esperábamos como algo similar en el cual se les solicitaba siempre un trabajo principalmente análogo. Por ejemplo, bueno, el dibujo análogo que luego se ocupaban los instrumentos tecnológicos, como a ese dibujo sacarle una fotografía y esa fotografía subirla a una plataforma y todo el mundo, todo lo que sabemos, digamos, de lo usable en esta tele-enseñanza. Pero el trabajo análogo de su casa, como quien prepara una carta, prepara un dibujo, eso para nosotros fue... Ese tiempo, más bien, fue prioritario ante el tiempo de conectividad de pantalla. Esa fue parte importante de la estrategia. Después segundo, dentro de lo mismo, era que ese tiempo análogo, como estábamos además en cuarentena... O sea, no solamente era distancia, sino que también cuarentena. La gente no podía salir. Era como los ingenios de utilizar los materiales que tuvieran a mano y también ocupar la realidad interna. Entonces, por ejemplo, te invento: tuvimos estrategias como de, o más bien más que estrategias, tácticas, por ejemplo, de que al final de un periodo... No de todo el periodo, pero de un periodo, tomaba todos sus dibujos y armaba una exposición dentro de su casa. Entonces, ¿quiénes eran los asistentes a la exposición? Su familia, sus hermanos menores, sus abuelos. Entonces, los hicimos interactuar con su propia familia, digamos, en su proceso de aprendizaje. Estamos todavía hablando de primer año. Fue súper difícil, en el sentido de que fue trabajoso. Más que difícil, en realidad fue trabajoso. O sea, no determinó mucho... Yo creo que el triple de horas de lo mismo, pero de manera presencial. Pero así el objetivo nuestro era, con lo último que dije, era que también lo que el estudiante estudiaba, tuviese como un carácter de lo público. O sea, pensando que estaba encerrado, que estaba a través de internet, o sea, teletrabajo por decir. Entonces, cero presencialidad más que la presencialidad que existía en su casa, como la dimensión pública de la enseñanza. Pública en el sentido profundo de, ¿cierto?, del espacio público, porque estamos operando francamente en el espacio privado, tanto nuestro de los profesores, como en... O sea, hay que pensar la universidad cede, que es un espacio público, ¡fuml!, desapareció y las pantallas no lo suplieron. Pero tampoco podíamos emular los espacios privados, tanto de los profes, como del estudiante, como espacio público. Entonces, ¿dónde poníamos la dimensión de lo público en esa experiencia formativa? Entonces tuvimos que inventar... hacer estas tácticas de inventar estas cosas como las exposiciones internas de una dentro de la casa. Cosas de ese tipo o enviarle una carta a un amigo o, ¿te fijas? Cosas que podrían ser muy didácticas, pero que para nosotros perseguía esa dimensión. Por ejemplo, una de esas dimensiones importantes de la enseñanza que creemos es lo público, ¿sí? No estamos hablando si la universidad o la escuela es municipal o no. No estoy hablando de eso. Me refiero a la dimensión...

Entrevistador: Sí, sí. No, súper claro. Mira, ¡qué interesante, Juan Carlos! Me llama mucho la atención. Ahora más bien como esto es como para ir cerrando y que son preguntas de aspecto más bien como de carácter de tipo administrativo, que tiene que ver con, primero, respecto de la periodicidad del proceso de evaluación. Si lo consideras como suficiente, adecuado, y/o que en el momento en que se aplica es pertinente o no. Y lo otro tiene que ver con los agentes que participan, porque actualmente participa como el propio profesor, que se hace autoevaluación... los que lo hacen, y el estudiante ¿Habría que incorporar algo más en o a alguien más en ello? Esos son dos puntos con los que me gustaría como finalizar.

Entrevistado: Sí, yo creo que la periodicidad está bien. La periodicidad está bien. Es correcta, una por semestre. Coincido. O sea, periodo académico, periodo evaluado. No le veo mayor inconveniente a eso. Quizás a lo mejor habría que sumar o tener otra plataforma que sea un poco más... y tener una evaluación a distancia. O sea, no a distancia sino, perdón, como en periodo, no sé, a tres años. O sea, como... pero no en la suma, sino que otro instrumento que a lo mejor podría incluir a los pares, por ejemplo ¿Por qué lo digo? Porque, por ejemplo, hay muchos profesores que tal vez... Porque aquí hay un factor súper importante que se me había olvidado mencionar, que otras instituciones lo trabajan mucho y que tiene que ver con el carisma. Entonces, el carisma es una cosa como un poco... O sea, que en las personas importantes, pero a veces el carisma está transido por ciertos idearios carismáticos populares, ¿cierto? No sé sí... A lo que voy es que es como en los políticos, ¿cierto?, que sonríen, que si tienen bonita sonrisa tienen dos puntos más, dos o tres puntos más para ganar, ¿cachai? Entonces a eso... Y tú sabes, sabemos que, por ejemplo, en la Universidad igual hay mucho docente que es más introvertido o que es más no tan carismático o su carisma no es ese carisma como que está aceptado culturalmente como algo simpático, ¿cierto? Son otros carismas. Creo que ese asunto es... No sé cómo el instrumento podría despejar, ¿cachai? O sea, todos, por ejemplo... Todos, yo creo que también te ha sucedido de ir a una charla de un speaker súper carismático y la gente puede salir emocionadísima y otros se dan cuenta más perspicaces, ¿cierto?, se dan cuenta “sí, simpático el gallo, pero vendió humo”, ¿cierto?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: O sea, a eso un poco me refiero. Ya, eso lo voy a despejar. No es tu pregunta como tal, pero eso podría resolverse a lo mejor con una cosa que incluya pares y que incluya un periodo, no sé, quizás un poco mayor o incluir, por ejemplo, ex alumnos también en esa evaluación. Porque allí a lo mejor el alumno le aplica “pucha, lo que el profe me habló, que yo no lo pesqué... Lo digo en general, ¿cierto?, me doy cuenta realmente ahora que estoy trabajando me sirvió” ¿Sí? O sea, al profe que menos pesqué, al que menos interés le di, porque era como latero, no sé qué, en realidad lo que enseñaba es lo que más aplico ahora. Entonces no sé, en ese sentido podría haber algo ahí, pares, exalumnos, qué sé yo. Y hay otra última que quiero mencionar, que también tiene que ver con, por ejemplo, que no se mida calidad... O sea, no sé si cabe dentro de la calidad, que tiene que ver con la atención sobre el currículum, sobre la... ¿cierto? Porque tú, por ejemplo, si un profesor hace un curso, se mide el curso por cómo lo ejecuta, pero ¿cuánto del curso pensó ese profesor? A lo mejor está re mal evaluado, pero resulta que es el que pensó el curso, ¿te fijas? O lo pensó... pensó el currículum, pensó, no sé, el sistema de evaluación o está metido en, por ejemplo, lo que estás haciendo tú con tu tesis, eso ¿dónde se marca si es que en tus clases, por ejemplo, en tu evaluación docente? Es súper importante, bueno, de decir ¿tiene los proyectos de innovación? A lo mejor se podría cruzar con eso, de quiénes participan de los proyectos de innovación curricular. Porque eso también lo construye el profesor, no necesariamente el aula. El aula a secas. Hay gente que, por ejemplo, en pedagogía, no sé... Las pedagogías son pocos los casos en que salen del aula, pero entran a direcciones, a no sé, a UTP, qué sé yo y hacen un trabajo excelente, dominan y son un súper aporte a la educación. Pero en el aula no tanto.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces ese aporte docente tiene... necesita también una parte del registro. Y bueno, y viceversa po. Los docentes que están en pura aula son excelentes en aula, pero cero aporte en cambios o en estar atentos a lo que está sucediendo con una mirada como más abalconada, ¿cierto?

Entrevistador: Perfecto. Juan Carlos y de hecho como para ir dando cierre a esto, no sé si hay algún tema, algún aspecto o tópico que tú quisieses como integrar que se te pasó y que te gustaría como señalar o reiterar.

Entrevistado: Sí. Mira, no me voy... Creo que tocamos todos los puntos que al menos a mí me interesaban. Claro, a lo mejor cómo también se recoge la madurez de un estudiante. Ese es un punto, sí. Ese es un punto que me faltó. Cómo se recoge la madurez del estudiante, porque también se mide de manera igual el primer... a los estudiantes de primer año con una cultura de colegio/liceo a un estudiante que está, por ejemplo, que tú le estás guiando su memoria.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Tienen la misma medida. Y creo que ahí eso hay que mirarlo mejor. Hay que calibrarlo eso.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Juan Carlos, muchas gracias por tu tiempo y por tus aportes.

9.6.4 Grado de Derecho. Docente experimentado

Duración: 27:55

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Inicio con esto. Buenos días, profesor Salinas. Mi nombre es Felipe González. Soy doctorando de la Universidad de Barcelona y en este contexto, me encuentro desarrollando mi estudio de tesis doctoral, orientado a conocer la comprensión que tienen los académicos de distintas áreas del conocimiento de una universidad chilena en relación al ejercicio de la docencia en la universidad y, en particular, cómo perciben el concepto de calidad de esta docencia o cuáles son los atributos que desde su visión particular visualizan en ello. Para ello, desarrollaremos una conversación en la que se abordarán 8 puntos particularmente, donde usted guarde todo cuidado, porque esta entrevista es absolutamente confidencial y no va a ser utilizada con otros fines que no sean meramente investigativos en el marco de esta tesis doctoral.

Frente a eso, le solicito que usted me señale claramente que me autoriza a grabar esta entrevista, por favor.

Entrevistado: Está autorizado.

Entrevistador: Muchas gracias, profesor. Lo primero que me gustaría consultarle, profesor, dice relación con el actual sistema de evaluación de la docencia existente en la Universidad Católica de Valparaíso. En este contexto, nosotros tenemos, ¿verdad? Tenemos claridad en relación a que existe este sistema que, a fin de semestre, cada uno de los estudiantes completa un cuestionario de opinión, ¿no cierto? Respecto a ese... Respecto a ese, ¿cuál es la opinión que usted tiene de esa evaluación de la docencia que se hace en la universidad?

Entrevistado: No lo escucho bien, ah.

Entrevistador: ¿No me escucha bien?

Entrevistado: No le estoy escuchando bien.

Entrevistador: Ya. Voy a repetir, profesor. A ver qué es lo que... A lo mejor, ahora... ¿No sé si usted me escucha mejor ahora?

Entrevistado: A ver. A ver. A ver.

Entrevistador: ¿Me escuchará mejor ahora?

Entrevistado: En estos momentos sí.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Recién no.

Entrevistador: Mire: de repente, voy a apagar las cámaras de ambos para que, en el fondo, solamente estemos con audio para que fluya mejor la conversación.

Entrevistado: Bien.

Entrevistador: Perfecto. Ya, profesor, ahora, ¿me está escuchando?

Entrevistado: Ahora lo escucho, sí.

Entrevistador: Perfecto. Ya, entonces, como le comentaba... Como sabemos, en nuestra universidad, en la Universidad Católica de Valparaíso, semestre a semestre se realiza un proceso de evaluación de la docencia, ¿no cierto? Que es orientado particularmente por este cuestionario de opinión estudiantil. Ahora, usted, ¿cuál es la opinión que tiene usted de este procedimiento de evaluación? ¿Le parece correcto?, ¿incorrecto?, ¿que no aporta? Libremente, usted me señala cuáles son sus opiniones al respecto.

Entrevistado: Bueno, mi opinión ha sido permanente, y desde un principio, y la mantengo. Soy absolutamente escéptico frente a ese tipo de procedimiento, ¿no? Yo creo que no tienen mayor valor, al punto de que ni siquiera yo los miro. Nunca los miro. Ahora, los tengo que mirar, los tengo que... En el formulario que se nos presenta para entregar... Para el FAD, tenemos que registrar cuál es el puntaje que hemos ido obteniendo los profesores en ese tipo de encuesta. Y por eso que en los últimos dos o tres semestres los he visto. Pero antes jamás la vi y jamás le he dado ninguna importancia. Menos en nuestra universidad, en que los alumnos obligatoriamente tienen que hacerlo, porque de lo contrario no se pueden matricular. Entonces, usted comprenderá que la, digamos, la objetividad con que los estudiantes miran, califican a un profesor no es ninguna, digamos. Son puro subjetivismos que no tienen, a veces, relación con la práctica. Además, va a depender, en buena parte, de cuál ha sido el resultado académico que tenga el estudiante. Porque, evidentemente un alumno que tiene mal rendimiento, el que ha sido mal calificado, no tendrá precisamente la mejor opinión de su profesor.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Aun cuando sea una reprobación objetiva, digamos. Es decir, porque el alumno simplemente no haya llegado a los estándares mínimos para aprobar. Mi opinión es negativa.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro. Y, ¿usted cree, considera, profesor, que en el fondo se hace necesario contar con un proceso de evaluación del profesorado en la universidad?

Entrevistado: Yo pienso que sí. Yo pienso que sí. Yo creo que es bueno. Pero hay que buscar mecanismos que sean más objetivos. Esas serán tareas que tendrán hacer ustedes los pedagogos que han tratado de elevar la categoría ciencia algo que es absolutamente una práctica como lo es la pedagogía, ¿no?

Entrevistador: Y, profesor, si por ejemplo, me voy a poner en un escenario como paralelo, alternativo, por decirlo de alguna manera. Y por ejemplo, si a usted le pidieran la opinión respecto de que se quiere implementar un nuevo sistema de evaluación en la universidad y le dicen: profesor Salinas, usted como, dada su experticia en términos de los años ejerciendo la docencia, ¿cuáles serían los aspectos que integraría o los elementos que integraría en un proceso que, efectivamente, pudiese valorar el ejercicio docente en la universidad?

Entrevistado: A ver, aquí habría dos elementos que habría que tomar en cuenta básicamente, en principio. Puede que hayan más, pero como le digo, me ha pillado en frío esta entrevista, por lo que no los he pensado. Uno es un elemento básico común a cualquier relación de personas, ¿no? Es decir, el trato personal que tiene que haber entre el profesor y estudiantes. Eso tiene que ser un elemento básico a tomar en cuenta. Un trato que sea educado. Un trato que sea cordial. Un trato que sea acogedor. Y digo acogedor en el sentido de ser receptivo a las inquietudes que tienen... Que puedan tener los estudiantes. Y eso también por parte de los estudiantes. Un trato que sea al mismo tiempo receptivo de las inquietudes que pueda tener el profesor y de las percepciones que pueda tener el profesor. Y eso puede suceder en un aula, o en una (sic) taller, en una oficina de una empresa, digamos, ¿no? O sea, yo diría que el primer elemento que hay que entrar a valorar es la relación personal, la calidad de la relación personal, ¿o no? De manera que sea una calidad que (7:18 no se entiende qué dice) del segundo elemento. Porque claro, si no hay una relación cordial entre las personas, difícilmente va a poder transmitirse con claridad, con objetividad, con calma y podrá ser recibida esa información por parte de los estudiantes. Entonces, yo diría que el elemento básico de una relación pedagógica pasa por la empatía que debería existir entre el profesor y el estudiante. Eso de partida. Y en segundo lugar, bueno, la... Bueno, entran una serie de otros factores ¿La pregunta era qué hay que tener en cuenta para qué? Porque ya me fui ya.

Entrevistador: No, no, no. Cuáles eran los elementos que usted consideraría para evaluar la calidad de la docencia, claro.

Entrevistado: Bueno, pero por supuesto, eso por una parte, ¿no? Un segundo elemento... Un segundo elemento yo diría que es la preparación científica del profesor respecto de la materia que él tiene que enseñar. De manera que el profesor sea un hombre que, efectivamente... Estamos en una universidad, ¿no? Que se considera un hombre, un profesor que maneje con soltura la disciplina que está enseñando no solamente en sus elementos teóricos, sino que también sus elementos prácticos. De manera tal que él tenga una buena formación de lo que es, digamos, la disciplina, de lo que ha sido la disciplina, de las... Que esté permanentemente actualizado en las reformas que se estén introduciendo, en el caso del Derecho, en la legislación que se esté dictando, en la jurisprudencia que se está pronunciando. De manera tal que pueda estar transmitiendo permanente a sus estudiantes, no repitiendo de manera exacta lo que viene repitiendo desde hace 25 años, sino que esté incorporando, pues, sobre esa base... Esté incorporando todas las novedades que se van introduciendo. Que en el ámbito del Derecho son bastantes frecuentes y con mucha rapidez. Ese sería el segundo elemento que hay que valorar. Es decir, la calidad docente... La calidad científica del profesor. Que esto se puede medir, además, objetivamente. Para esto no es necesario la opinión de los estudiantes, porque los estudiantes estas cosas no están en condición de poder evaluarlas. Que ese es otro de los defectos de la encuesta, porque claro, ¿cómo puede un alumno, que recién entra a estudiar una disciplina, valorar la calidad académica del profesor en esa misma disciplina? No está en condiciones de poder hacerlo. Pero sí hay elementos objetivos que pueden inducir, que pueden arrojar luces sobre este segundo aspecto que me parecen absolutamente indispensables en un profesor universitario. Y esto es, por ejemplo, las publicaciones que hace, la calidad de esas publicaciones, es decir, la publicación que sean revistas indexadas, ¿no? Es decir, que quedan sometidas al juicio de sus pares. Y las investigaciones que realiza, especial cuando son investigaciones con fondos externos y por lo tanto, han quedado sometidas a la evaluación de sus pares. Los congresos a los que es invitado. Las universidades que lo invitan a dar conferencias. Esos son elementos objetivos que permiten entonces medir la calidad científica del profesor. Elementos que se les escapan a los estudiantes, porque son elementos en los que no se mueven todos... No se mueven al inicio. Están recién empezando a introducirse en la disciplina respectiva.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y un tercer elemento es la capacidad de transmisión del profesor. La capacidad de transmisión del profesor. Y este es un elemento que también es importante. No saco nada yo con tener una universidad con puros profesores, con puros premios Nobeles si ninguno de ellos es capaz de transmitir a los estudiantes su sabiduría. En consecuencia es la técnica, los elementos pedagógicos de la enseñanza del profesor. Yo pienso que este último aspecto es un aspecto en el que también hay un elemento, que es una dimensión, que se escapa a un buen resultado si es que no se tienen aptitudes naturales para ello, ¿verdad? Yo creo que la

pedagogía no consiste en un conjunto de técnicas que se asimilan para poder transmitir los conocimientos. Yo pienso que la capacidad para ser un buen transmisor de conocimientos. Esa es una capacidad que viene naturalmente dada. La verdad es que hay personas que, por mucha sabiduría que tengan, van a ser pésimos profesores. Yo los tuve. Gente magnífica desde el punto profesional, pero pésimos docentes. Y eso no se soluciona con unos cuantos cursitos de formación para... De formación docente, digamos. Por eso, ese es otro elemento que es importante y que hay que tener en cuenta. Yo te diría que esos son tres elementos básicos que tienen que formar parte. Y estos no solo en Derecho, sino que en cualquier disciplina que se esté enseñando. La relación personal entre el profesor y el estudiante, la empatía que debería existir entre él y el curso y la capacidad científica del profesor y la capacidad pedagógica del mismo.

Entrevistador: Perfecto, profesor. Sumamente claro lo que usted ha señalado. Y ahora, viéndolo así de manera... Usted lo ha planteado de manera, como en el ámbito del Derecho. Incluso se podría extrapolar a otras áreas, porque efectivamente más allá del área del Derecho, los temas y aspectos específicos que usted ha mencionado son aplicables a cada una de las disciplinas sin lugar a dudas. Ahora, en relación, yendo más a

Entrevistado: (13:28 a 13:32 no se entiende)

Entrevistador: Sí, sí. Yendo a su práctica específica: cuando usted desarrolla una clase, para... Dentro de sus clases, ¿qué características tiene, por ejemplo, una clase que usted la ha considerado así que ha sido muy buena y que ha tenido muy buenos resultados?

Entrevistado: Oiga, es que eso es bien subjetivo también. Eso es bien subjetivo, porque a veces, claro, hay clases que uno considera más o menos no más, son clases muy bien calificadas por los estudiantes y otras veces, clases que uno ha considerado muy buenas, han sido casi indiferentes para los estudiantes. Recuerdo una vez, yo tuve una grata experiencia durante un par de años, de dar clases en un curso vespertino. Y digo grato, porque jamás había tenido la experiencia y por cierto, me resultó muy agradable. Que un día cualquiera, había tenido un almuerzo. Un almuerzo además largo. Muy bien comido y muy bien regado. Que nos habíamos levantado de la mesa a las cinco de la tarde y la clase la tenía a las siete. Con la más mínima gana de ir a dar la clase. Pero tenía que darla.

Entrevistador: Claro.

15:00 Entrevistado: Sí. Y di la clase. Di la clase. Como le digo, sin gana ninguna. Pero al término de la clase, se me acercó un estudiante y me dijo: profe, lejos la mejor clase del semestre. Entonces, cuando uno mira... Cuando uno mira... Si uno se autoevalúa... Claro, uno tiene la visión de uno, pero la clase va dirigida a estudiantes. Entonces, claro, la percepción más importante es la que tengan los estudiantes.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, decir que cuáles son... Mi clase, te diría yo... La clase... No debería haber clases más buenas que otras. Todas las clases deberían ser exactamente iguales. Por lo tanto, todas ellas deberían estar muy bien preparadas por el profesor. Todas ellas deberían estar muy bien expuestas a los estudiantes. Todas ellas deberían estar abiertas al diálogo. Al suscitar preguntas en los estudiantes, de manera tal que ellos se cuestionen cosas. De manera tal que la clase, al mismo tiempo, les permita ir reflexionando y asimilando la materia que se va dando, ¿te fijas? Entonces, yo diría que no debería, en principio... Todo esto en teoría, claro, todo esto es muy bonito.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero en principio, un profesor debería esforzarse para esto. Todas las clases deberían ser con la misma pasión. Armadas, preparadas, con la misma fuerza. Expuestas con la misma pasión, digamos. De manera tal que... No sé, yo creo que esos son los elementos de cualquier clase, por lo demás.

Entrevistador: No. Súper, sumamente claro y bien, profesor. Ahora, en términos de lo que ha sucedido, porque el tema, por ejemplo, el tema de la docencia y el tema de evaluar la docencia, y el concepto de la calidad de la docencia, no es un tema que en realidad a la Universidad Católica de Valparaíso se le ocurrió, sino que acá hay un tema, digamos, legal, particularmente a propósito de una serie de leyes asociadas a la creación del sistema de aseguramiento de la calidad, que dentro de los criterios para asegurar la calidad de la formación que entregan las universidades, señala que: deben existir sistemas de valoración del ejercicio docente por parte del, digamos, por parte del alumnado al profesorado. O, digamos, también hay procesos de autoevaluación, etcétera. En este contexto, ¿cuál, y viendo que en el fondo únicamente se señala que debe existir este mecanismo, pero no existe una declaración clara y coherente respecto de para qué vamos a proceder con la evaluación de los profesores...? ¿Considera que esta propuesta de un sistema de aseguramiento de la calidad considera un... O solicita más bien... Solicita más bien evaluar al profesorado, es pertinente y coherente con una idea de educación de calidad? ¿Por ejemplo, en el contexto universitario?

Entrevistado: Yo creo que no. Yo pienso que no ¿Quién mide la calidad? ¿Cuáles son los parámetros que permiten a uno decir: esta es una buena o esta es una mala calidad de docencia? ¿Quién mide eso? ¿Te fijas? Entonces, esto puede ser el método para introducir, incluso planteamientos totalmente totalitarios. En la docencia ¿se fija? Con eso quiero decir que estas cosas para mí no tienen el mayor sentido, porque a lo mejor podría ser calidad el profesor que fuma marihuana con sus estudiantes en clase, ¿ah? Para

que eso les motive la imaginación, qué sé yo, todas esas leseras. Entonces, ¿te fijas? Entonces, no... Claro, bien. Bien. Si dicen que hay que medir y evaluar la educación, bien. Hay que evaluarla no más. Estamos viendo una exigencia legal. Pero insisto, yo no le doy mayor importancia a esto.

Entrevistador: Perfecto. Y, por último, profesor, consultarle con, solamente respecto de cómo lo ve usted, pero en... Hace un rato lo pasé por alto, pero es: ¿con qué finalidad cree que se está llevando a cabo en este momento la evaluación docente en la Universidad Católica de Valparaíso?

Entrevistado: No estoy en condiciones de poder responder eso. No estoy en condiciones. Si es que se hace, y eso los estudiantes lo responden. Pero, ¿sabes tú? Se da todo subjetivo. No estoy en condiciones, porque no formo parte de los grupos encargados de administrar este tipo de procesos docentes, de manera que no... No, no, no.

Entrevistador: Perfecto. Perfecto, profesor. Bueno, esas eran las consultas en específico que yo deseaba plantearle. Le agradezco absolutamente su tiempo y su disposición. También le doy el espacio... No sé si quisiera agregar algún comentario más respecto de algún punto que usted abordó y que se le fue mencionarlo, también tiene el espacio para mencionarlo si lo desea.

Entrevistado: Mira, hay un tema que resulta muy complejo en la actualidad y que, de alguna manera, limita un poco las posibilidades docentes y es el totalitarismo con el cual actúan algunos grupos al interior de la universidad. Especialmente de los estudiantes que impiden el que las clases uno pueda expresarse libremente con elementos objetivos de juicio sobre situaciones de las más variadas, ¿no? De las más variadas. Especialmente en una carrera como la nuestra, como Derecho. Que, claro, los elementos de una célula son tales y cuáles y eso no lo puede cambiar el profesor, digamos. Cualquiera que sea la visión política que él pueda... O religiosa o ideológica que él pueda tener. En cambio, en Derecho no. En Derecho, la visión que se pueda tener sobre muchas de las situaciones referidas al tema jurídico, por supuesto, supone muchas veces también planteamientos que son... Que van un poco más allá de lo meramente legal. De lo meramente dispuesto por la ley. De manera tal, que es lícito tener planteamientos diversos y aproximaciones a la realidad desde perspectivas distintas. Pero esas posibilidades, en el ámbito de nuestra disciplina, se están viendo cada vez más reducidas. Precisamente por la existencia de grupos totalitarios que impiden el poder que, digamos... Abusan de sus planteamientos violentistas y de fuerza, en definitiva. Y a veces incluso utilizando los mismos mecanismos que les da la legalidad para entorpecer la labor de los profesores. O sea, ahí hay situaciones... Me pregunto así en forma muy, muy, digamos, muy general, ¿podría un profesor hablar contra el matrimonio homosexual en clases, por ejemplo? ¿Podría un profesor hablar contra el aborto en clases, por ejemplo? ¿Podría hablar un profesor...? En fin, ¿se fija que son temas que encierran en sí una carga valórica en la que es legítimo tener planteamientos distintos?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero planteamientos que, cuando no coinciden con el planteamiento de estos grupos totalitarios, constituyen entonces objeto de repulsa, de protesta y, en definitiva, les están colocando una mordaza a los profesores, ¿no? Entonces eso, necesariamente, tiene que incidir en ¿cuál es la tarea de un profesor? La tarea de un profesor no es adoctrinar a sus estudiantes. No es hacer que sus estudiantes piensen lo que él piensa. Ese es un planteamiento totalmente totalitario. Fascista, ¿no? La tarea del profesor es mostrar las distintas alternativas para que sea el propio alumno el que con sus elementos de juicio, con sus argumentos, él tome su opción personal. O sea, el profesor no puede sustituir al alumno en las opciones tiene que hacer. Y que pueda hacer legítimamente, además. Pero la tarea del profesor es mostrar las distintas alternativas que existen y esa posibilidad para que los alumnos tomen su propia decisión. Porque son ellos los que tienen que tomar la decisión, no el profesor por ellos. Y esa posibilidad de mostrar las distintas alternativas frente a un mismo problema, digamos, y que, por lo tanto, es legítimo que los estudiantes las conozcan, muchas veces se ve limitada. Muchas veces se ve coartada. Y eso yo diría que eso es en estos momentos una de las grandes limitaciones que está sufriendo la enseñanza universitaria al menos en materias como la nuestra. En Derecho, en la que elementos valóricos son elementos variados ¿Podría un profesor, en estos momentos, me planteo yo, hablar en contra de la Constitución en clases? ¿De la consulta a la Constitución que se va a hacer... Que se va a celebrar dentro de pocas semanas? ¿Podría un profesor libremente hacerlo? ¿No sería después acusado quizás de qué cosa? ¿Y sería linchado en las redes sociales? ¿Se fija? Yo diría que eso constituye en estos momentos uno de los elementos y quizás el problema más de fondo que tenemos que enfrentar los profesores al momento de tener que cumplir a cabalidad con nuestra tarea de profesor universitario.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, profesor, sin más, yo quiero, como ya se lo había dicho, agradecer su tiempo. Agradecer la información y las respuestas que usted me ha entregado, puesto que para mí son muy valiosas para efectos del trabajo que me encuentro realizando. En este contexto, como acordamos, una vez que esté transcrita la entrevista, se la haré llegar, para que usted la revise y se la haré llegar junto al audio para que tenga los dos elementos registrados.

Entrevistado: Muy bien, pue. Muchas gracias.

Entrevistador: Muchas gracias, profesor. Que esté muy bien. Que tenga un buen día.

Entrevistado: Y le reitero que me pilló en frío, de manera que
Entrevistador: No, no se preocupe.
Entrevistado: (27:03 no se le entiende) para nada.
Entrevistador: Sí. No, no se preocupe, profesor, si también la idea de esto es poder conocer como... Usted además es un profesor que tiene bastante experiencia y, honestamente, yo, que me dedico a investigar en el ámbito de la educación, es muy grato escuchar las respuestas, la claridad de las respuestas que usted plantea. Porque, en el fondo, ahí se nota mucho la experiencia en términos del desarrollo de la docencia. No así, por ejemplo, con otros casos. Entonces eso es muy valorable, escuchar de personas que, efectivamente, tienen mucha experiencia, porque también uno aprende de personas como usted y eso se agradece enormemente.
Entrevistado: Muy bien, pue.
Entrevistador: Bueno, profesor. Un gusto. Que esté muy bien y estamos en contacto.
Entrevistado: Gracias.
Entrevistador: Hasta luego. Chao, chao.
Entrevistado: Que le vaya bien en su tesis.
Entrevistador: Muchas gracias.

9.6.5 Grado de Derecho. Docente novel

Duración: 1:23:02

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Andrea. Buenas tardes. Mi nombre es Felipe González. Soy doctorando de la Universidad de Barcelona y en esta instancia vamos a desarrollar un espacio de conversación a propósito de la instancia de este proceso de recolección de información para efectos de mi tesis, cuyo objetivo es lograr comprender las percepciones y creencias que tienen tanto académicos, directivos como estudiantes respecto de lo que es la calidad de la docencia en la Universidad y su evaluación. En este contexto y previo a dar inicio formal de la entrevista, te pido que por favor abiertamente declares en el video que no has sido obligada a participar de este espacio de conversación y que me autorizas a realizar la grabación de la entrevista.

Entrevistado: Ya, perfecto. No, no he sido obligada. Participo voluntariamente y por supuesto que autorizo a la grabación.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Andrea. Bueno, para iniciar uno de los puntos... Bueno, como bien sabemos en el contexto chileno se han implementado una serie de estrategias, propuestas, políticas y también normativas orientadas hacia los procesos de aseguramiento de la calidad en el contexto de la educación superior. Y en este marco, siempre se hace mucho, digamos, se da mucha relevancia, sobre todo en el contexto particular de las universidades de los conceptos de evaluación del profesorado y del concepto de calidad. Entonces, y como en un marco general, ¿cuál es la relación que tú logras visualizar entre lo que es el proceso de evaluación de la docencia y la calidad de la docencia?

Entrevistado: Ya. Yo creo que un proceso de evaluación de la docencia bien implementado puede contribuir a que los docentes puedan ser capaces de conocer sus fortalezas y debilidades en el desarrollo de la docencia. Creo que desde ese punto de vista, eso puede contribuir al mejoramiento de la calidad. Creo que eso yo casi diría que es un hecho que nadie podría como rechazar, porque me parece que, especialmente en el pasado, no existían procesos de evaluación de la docencia y por lo tanto, el único que tenía la voz para decir si su docencia era buena o mala o si esta contribuía a la calidad del proceso educativo era el propio docente, lo cual yo creo que es un problema grave. Creo que los procesos de evaluación de la docencia por supuesto que pueden incluir instancias de autoevaluación, pero creo que especialmente tratándose de docentes, la heteroevaluación de los estudiantes y quizás de otros pares es imprescindible. Porque si no, especialmente tratándose de personas que son abogados, son ingenieros y que no tienen una formación pedagógica específica, en realidad es muy difícil que puedan estar conscientes de cuáles son las debilidades y cuáles son las fortalezas del proceso educativo que llevan a cabo. Entonces, yo creo que si lo tuviéramos que ver en un sentido de relación, yo diría que los procesos de evaluación de la docencia contribuyen al mejoramiento de la calidad. Pero siempre y cuando estén bien implementados. Y yo diría que para que estén bien implementados, tiene que haber una instancia de evaluación, pero también y ahí creo que hay un problema en los procesos educativos que yo conozco, tiene que haber una instancia de retroalimentación y eso significa no solamente ver una encuesta

donde aparece un puntaje, si no que algo más. Y yo creo que ese algo más, al menos en las universidades de las que yo estoy al tanto, no existe en general.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Andrea, y a propósito de este último de estos aspectos que no existen en los contextos universitarios que tú conoces y yéndonos más al contexto que nos convoca, que es la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El sistema, bueno, nosotros conocemos claramente las características del sistema de evaluación de la calidad de la docencia de esta casa de estudios. Desde tu perspectiva, ¿consideras que el cómo se lleva a cabo es adecuado?

Entrevistado: Yo diría que no. Primero, porque hay, en lo que respecta a la instancia de autoevaluación, es una instancia voluntaria, y yo acá yo misma hago un mea culpa y la verdad es que creo que una vez contesté una encuesta. Es una instancia voluntaria. Creo que para nosotros en tanto es autoevaluación, debiese ser una instancia, no sé, obligatoria. Por otro lado, en el caso de la heteroevaluación que hacen los estudiantes, esa es una instancia obligatoria con la que ellos deben cumplir para inscribir sus asignaturas. Y en general, me consta, porque yo también fui estudiante, que hay muchos que contestan... Tienen una visión general del profesor y dicen “ah, este profesor me cae bien, le voy a poner solo 4”, que es la nota máxima. Este profesor no me cae muy bien, le voy a poner solo 3 o bueno, dependiendo ahí, pero no hay en realidad una lectura de estas encuestas que suelen ser, quizás ese es un problema, bastante largas y un alumno que tiene, no sé, ocho asignaturas, podría tener muchas más, pero un promedio de ocho y tiene que contestar ocho encuestas, la verdad es que proceden de esa manera. Porque ya están con demasiadas actividades y bueno, proceden haciendo eso. Yo creo además que las preguntas... No sé, no te podría dar un ejemplo ahora porque no sé, no recuerdo un ejemplo exacto, pero no sé si las preguntas... Yo creo que todas las preguntas debiesen estar orientadas a verificar la calidad del proceso educativo y hay muchas preguntas que tienen que ver, no sé, por ejemplo “el profesor llega todos los días a tiempo a clases”. Quizás ese tipo de cosas se podrían evaluar de otra manera. O sea, básicamente cumplir con las obligaciones que tiene en el contrato que es hacer todas las clases y llegar a la hora, no sé. Pero yo creo que ahí hay un problema. Problema de la extensión de la encuesta que hace que incluso los estudiantes que están más motivados con el asunto tiendan a contestar de manera aleatoria básicamente. Y creo también que en este proceso... Este proceso culmina cuando los profesores reciben una calificación y a mí... Yo sé que en el caso de los profesores que son de la planta de la universidad a ellos les interesa especialmente la calificación que obtienen, porque se traduce, al menos en la Escuela de Derecho, no tengo idea cómo es en otras escuelas, se traduce en un incentivo económico. En el caso de los profesores que no son profesores de planta como yo, profesores agregados no es así, pero uno recibe la calificación y en el fondo es qué bueno que me fue bien, pero no hay un análisis de decir “bueno, quizás me fue bien, pero... Quizás usted fue bien calificado, pero podría tener a la vista mejorar los siguientes aspectos”. Siento que no basta, por ejemplo, con ver, no sé, no tuve tan buena nota en lo que respecta al ambiente del aula, sino que se requiera de más que... quizás se le pueda decir al profesor cómo puede mejorar ese aspecto. Podría ser, no sé, usted podría mejorar este aspecto asistiendo a uno de los cursos que ofrece la Unidad de Mejoramiento de la Docencia que se efectúan todos los años, específicamente este o cual sea, porque sé que puede ser muy complicado hacerlo específicamente para cada docente. Pero me parece que eso que uno reciba solo la calificación, particularmente para los profesores agregados como yo en realidad es, no sé... A mí me encantaría, siempre pienso, me encantaría que fuera alguien a mi clase y me dijese... Yo, o quizás no a una, a varias para tener una experiencia: bueno, yo creo que usted podría mejorar esto, esto otro. Realmente que uno pudiese hacer algo. Yo creo que, especialmente, quizás en los casos más extremos, cuando hay personas que obtienen muy baja nota, a lo mejor a ellos les puede servir la calificación en sí. O sea, no sé, y obtengo un 2,0 o un 2,4; 2,5 que es una mala nota. Pero la mayoría de los profesores creo yo, por lo que he visto en los promedios están siempre, no sé, por sobre el 3,5; el 3,6 y la verdad es que yo creo que el hecho de recibir la nota no sirve mucho para saber qué es lo que yo puedo hacer. A mí a veces me sirven más los comentarios de los estudiantes. Pero no, en realidad son algunos, no sé, alguno que pueda como guiar el asunto y uno pueda como leer al asunto y decir “bueno, no, si en realidad este aspecto quizás no está tan bien”. Eso es lo que yo veo como falencias del proceso.

Entrevistador: Perfecto. No, súper. Y a propósito de eso, pensando un poco como con la mirada que tú tienes respecto de si es o no adecuado el sistema y que claramente lo declaraste como poco adecuado ¿Con qué finalidad actualmente, según lo que tú conoces, se lleva a cabo la evaluación de la docencia en nuestra universidad?

Entrevistado: Honestamente, yo creo que para cumplir con lo que se le exige a la Universidad. Pero del punto de vista de los estándares de calidad que tiene que cumplir. Yo me imagino que en algún momento la Universidad... Por ejemplo, la Escuela de Derecho puede decir “bueno, todos mis profesores o la mayor parte de mis profesores están calificados con una nota superior o igual a...” o “el promedio de mis profesores están calificados con tal o cual nota”. Y eso por supuesto en términos macro de la universidad, me imagino que tiene que ser importantes. Incluso en términos internos de la universidad, me imagino que tiene que haber un tipo de... Yo no sé, esto es solo en mi imaginación, de traspaso de datos. Bueno, los profesores

agregados de la Escuela de Derecho suelen tener muy buenas calificaciones. Los profesores, quizás, agregados tienen mejores calificaciones que los profesores que son de planta. O los profesores de la Escuela X tienen menores calificaciones que... Me imagino que trabajan con ese tipo de cuestiones. Pero más allá de eso, yo honestamente creo que no hay algo que vaya más allá de eso. Incluso, yo he escuchado a muchos colegas que en el fondo creen como que incluso me dicen “yo recibo la encuesta y yo ni siquiera la leo”. Yo las leo porque yo soy un poco ansiosa con estas cosas y me gusta leerlas de inmediato. Pero hay personas que incluso dicen yo ni siquiera las leo. Entonces, sé que existe una instancia en la Escuela en razón de la cual se entrevista a profesores que quizás no fueron tan bien calificados. Sé que eso existe. Ahora, no sé si eso realmente significa algo desde el punto de vista del mejoramiento de la calidad, porque en general y yo creo que esto es algo muy humano, cuando una persona es mal calificada, siempre intenta en el fondo excusarse. Imagino que... Esto también está solo en mi imaginación. Imagino que en esas entrevistas que se tienen con esos profesores, debe ser un intercambio en el que se dice “bueno, los estudiantes que no me tenían buena. Yo soy muy exigente”. Me imagino que de eso debe ir la discusión. Pero quizás el problema es que todo ese tipo de instancias nuevamente son sostenidas probablemente, puede también que me equivoque, entre personas por ejemplo de la Escuela de Derecho. Entre básicamente colegas, abogados, doctores, pero no es una conversación que tenga a uno de sus interlocutores como un experto, por ejemplo, en formas de mejorar la calidad del proceso educativo. Entonces, no sé.

Entrevistador: Claro.

15:00 Entrevistado: Eso es lo que yo veo.

Entrevistador: Ahora, Andrea y mira, pensando, poniéndonos en un escenario súper imaginario, pero por ejemplo te dicen: Andrea, ¿sabes qué? Necesitamos que integres una comisión para efectos de poderle dar una nueva mirada a este sistema de evaluación de la calidad de la docencia. Y te dicen, ya, Andrea, necesitamos que tú nos señales como cuál debiese ser la finalidad de este sistema de evaluación de la calidad de la docencia. Por dónde, por qué aspectos o por qué objetivos apostarías tú para efectos de un sistema de ideal de evaluación de la calidad de la docencia.

Entrevistado: ¿Pero desde el punto de vista de los objetivos que tendría la evaluación?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿O desde el punto de vista de qué cosas cambiaría?

Entrevistador: Desde el punto de vista de...

Entrevistado: ¿Cómo lo haría?

Entrevistador: Claro, cómo lo harías. O para qué evaluarías directamente la docencia.

Entrevistado: Ya. Yo diría que el proceso de evaluación de la docencia por supuesto que es

importante para estos sistemas como de acreditación de universidades o de Escuelas de Derecho, por supuesto que eso es relevante. Pero yo diría que ese no puede ser el objetivo, sino que el objetivo debe estar directamente vinculado con el proceso educativo de los estudiantes y por lo tanto, yo esperaría que mi proceso de evaluación tendiera a un mejoramiento de la docencia. Y yo creo que eso significaría que el proceso de evaluación de cada docente, especialmente de los docentes que son permanentes, ya sean de planta o agregados que están permanentemente en la universidad, yo diría que ese proceso de evaluación no puede verse como la instancia a final del semestre, porque básicamente como instancia única una vez que concluye el semestre, la verdad es que yo no creo que pueda contribuir al mejoramiento de la docencia. Yo creo que para que realmente pudiese contribuir, el proceso de evaluación tendría que verse realmente como un proceso como algo que implique no solamente la instancia de la encuesta, sino que también otras instancias en la cual por ejemplo, no sé, si yo tengo un profesor que ha obtenido una mala calificación, se le pueda hacer un seguimiento al trabajo de ese profesor o yo pueda tener especial atención en el siguiente proceso de evaluación y verificar si ha habido o no un cambio. Y si no ha habido un cambio, bueno, yo creo que también... Honestamente, Felipe, también he visto que hay algunos profesores que desde que yo fui estudiante siempre fueron muy mal evaluados y la verdad es que más allá de esa instancia como de, no sé, de reprimenda o algo como eso, de conversación. Más allá de eso, al final se suele decir “no, es que los estudiantes de ahora son... no son buenos estudiantes o son personas muy débiles que se asustan con cualquier cosa”, pero no... Yo creo que si el proceso de evaluación fuese serio en lo que respecta a ese objetivo, analizar la calidad de la docencia de los profesores, debiese haber consecuencias asociadas al proceso de evaluación. Yo creo que, cuando me refiero a como objetivo la calidad de la docencia, habría que medir varias cosas que yo creo que están presentes al menos en los objetivos de la actual encuesta docente. Por supuesto que uno tiene que tener una persona que conozca el tema que está impartiendo, pero también creo que es importante tener una persona, quizás sea más importante tener una persona que es capaz de transmitir sus conocimientos y especialmente hoy es importante tener una persona que esté consciente de que los estudiantes han cambiado y que eso no es algo malo, que los estudiantes sean distintos, que los estudiantes sean más exigentes con algunas cosas o que los estudiantes sientan la presión de una manera distinta a la cual la sentimos nosotros cuando éramos estudiantes o profesores más viejos. No creo que eso sea algo malo. Creo que ese aspecto, especialmente en la actualidad, también debe ser un aspecto que debiese ser tenido

en cuenta al momento de evaluar, porque creo que todo eso contribuye a que la calidad de la docencia sea mejor y que, en definitiva, el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea más efectivo. Eso. No sé si responde exactamente a la pregunta, Felipe.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: ¿Sí?

Entrevistador: Súper claro y de hecho, en tu respuesta te adelantaste un poco a otra interrogante que tiene que ver con ya señalas tú... Tú me señalas que, en el fondo en esta nueva propuesta como de evaluar la docencia debiesen considerarse varios aspectos. Y si lo pensamos así como súper operativamente, ¿cuáles serían esos aspectos específicos que tú dirías estos son los aspectos que se debiesen considerar para evaluar la docencia? Para evaluar la calidad de la docencia en específico.

Entrevistado: A ver. Yo creo que ya había dicho como el manejo del conocimiento teórico y práctico asociado a la asignatura. También, que a mí me parece muy relevante, también lo había dicho, es la capacidad de poder transmitir los conocimientos. Yo diría que en tercer lugar, también es importante tener a un docente que sea capaz como de adaptarse a las circunstancias. Yo creo que no hay un mejor ejemplo que la realidad actual. Pero quizás, incluso si no tuviera... No pensando en este contexto del paso de la modalidad presencial a la modalidad online, también la verdad es que yo creo que muchas veces pasa, a mí también me ha pasado, que uno no es consciente del hecho de que cada grupo de personas es distinto. Y por lo tanto, que la docencia que yo impartí, de la forma en que yo la impartí en el primer semestre, no sé, del año 2019 va a tener que ser distinta a la forma en que yo la voy a impartir quizás en el segundo semestre, porque tengo un grupo de personas distintas. Y yo creo que, como el semestre es breve, son solo algunas semanas, eso significa que el docente debe ser capaz de adaptarse a las circunstancias. Y yo creo que muchas veces pasa que uno no es capaz de adaptarse y eso juega en contra de la calidad de la docencia y del proceso educativo. También creo que eso pasa mucho con personas con lo que decía hace un momento, los que dicen “ah, es que los estudiantes son muy distintos ahora. Que no está bien. Que quieren todo. Que no quieren hacer nada”. Yo creo que eso también es un problema de adaptabilidad y de darse cuenta de que por supuesto que los estudiantes no son los mismos de antes. No podría ser de otra manera.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Tienen que ser distintos. Y van a ser distintos a futuro también. Y yo creo que eso es algo que hay que evaluarlo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Yo creo que en una carrera como Derecho, probablemente en todas también debiese evaluarse la forma en la cual el profesor conecta su entrega de conocimientos teóricos con el desarrollo de ciertas habilidades que son importantes y con el desarrollo de, no sé, ciertas virtudes en los estudiantes. Creo que eso también debiese ser algo a evaluar. Ay, eso se me ocurre ahora. No sé si se me... No sé si... Pues también creo que tienen que ser evaluados todos esos aspectos formales que tienen que ver con, quizás no en la encuesta, pero con cumplir con las obligaciones que uno tiene como docente que tienen que ver con, no sé, revisar las cosas a tiempo, entregar el material, tener disposición también para atender a los estudiantes no solamente en el aula, ya sea en forma presencial o virtual. Yo creo que uno tiene que saber que este trabajo no se reduce a solamente contacto con los estudiantes durante una hora y diez minutos dos veces a la semana o tres veces a la semana, porque hay ciertas instancias del proceso educativo... Por supuesto que no es siempre, porque no alcanzaría el tiempo. Pero hay ciertas instancias del proceso educativo que requieren de una como, no sé, por ejemplo, una conversación con un estudiante o una conversación con un grupo de estudiantes y no puede ser de otra manera. Y a mí me parece que es muy importante y creo que acá yo creo que falta mucho todavía como también evaluar la forma en que los docentes se enfrentan a situaciones que son, quizás, no sé, no quiero decir complicadas, pero que son complejas y que tienen que ver con problemas que surgen en desarrollo de la docencia. Por ejemplo, qué hacer cuando hay un problema con un estudiante. Yo creo que en ese tipo de cosas no sé si... Yo creo que sería muy importante que la Universidad entregara herramientas y que no digan porque claro, a lo mejor para mí bueno, si yo tengo un problema con un estudiante me puedo imaginar qué es lo más apropiado, quizás yo estoy equivocada en la forma en que llevo a cabo... Llevo como a cabo esos procesos de solución de los problemas pero quizás estoy en lo correcto, pero a mí me parece como muy evidente, pero quizás a otras personas no. Yo creo que también eso debiese evaluarse. Eso.

Entrevistador: Súper claro. Oye, Andrea, hubo algo que también lo mencionaste y que me gustaría consultarlo y que tiene que ver con que tú hiciste alusión de que debiese haber como consecuencias específicas respecto a propósito de los efectos de la evaluación. Ahora, ¿qué tipo de consecuencias como propondrías tú o considerarías que son como pertinentes en este marco de la evaluación de la calidad de la docencia?

Entrevistado: Yo creo que siempre... Por supuesto que está el caso más grave en el que yo creo que se debiese optar desvincular o terminar el contrato de ese profesor. Pero yo creo que esa es la situación más grave. Para casos que realmente lo ameriten. Pero creo que entre medio pueden haber muchas soluciones que son factibles, pero que requieren por un lado que la universidad esté dispuesta a asumir los riesgos de eso

en el sentido de que en general, uno en la docencia universitaria trabaja con profesionales que podrían tomarse a mal que se les diga que, no sé, que su docencia no es buena, hay problemas con esto y que podrían decir simplemente “entonces ya no hago más clases en esta universidad, me voy”. En general, particularmente en mi caso, en el caso de los profesores agregados, la mayoría se desempeña en otros ámbitos profesionales. Entonces podrían decir “bueno, si no les gusta cómo lo hago, me voy a otra universidad donde sí les gustará lo que hago”. En ese sentido, yo creo que la universidad tiene que asumir que ese es un riesgo en el hecho de que se tomen algunas medidas. Ya voy a cuál medidas concretas. Por otro lado, yo creo que es muy importante, nuevamente particularmente tratándose de los profesores agregados, que al momento de iniciar el semestre o iniciar el desarrollo de clases “yo voy a empezar este año a hacer clases en la PUCV”, que los profesores estén informados respecto de lo que se pueda o no se pueda hacer en términos de los resultados de la docencia para que nadie se pueda sentir sorprendido de por qué me están citando, por ejemplo, para conversar o lo que sea. Particularmente, y esto lo digo solo por Derecho... En Derecho, en general yo creo que los abogados y abogadas suelen tener un ego que igual es yo creo... No sé cómo será en las otras profesiones, pero yo y también lo digo por mí, no solo por el resto, me incluyo en el grupo, que es grande. Entonces, en general las críticas o los comentarios negativos respecto de la actividad que uno desarrolla suelen ser vistos de mala manera o como algo que uno tiene que rebatir y no como algo que uno tiene que aceptar y mejorar, porque en el fondo esa es la lógica un poco como del tribunal. Si a mí me dicen algo que no me gusta, yo voy y rebato. Pero en esa lógica no está presente la idea de “bueno, quizás me están diciendo algo que no me gusta porque yo no he desarrollado bien mi actividad y tengo que mejorar tal o cual cosa”.

Bueno, creo que algunas medidas concretas que se podrían tomar serían la realización de una entrevista con el profesor que ha sido mal evaluado, pero en la cual se pueda contar quizás con la presencia de alguna persona que pueda operar como alguien imparcial y no por ejemplo con un secretario académico, el director de la Escuela, porque eso suele ser... Ahí se complican las cosas. Yo creo que las conversaciones van a ser menos sinceras que las que podría tener con una persona que quizás no conoce, que es de otro estamento de la universidad o que no es tan cercana, si a lo mejor es muy difícil que no se conozcan y en la cual se le pueda manifestar al profesor de forma sincera, bueno, qué es lo que puede hacer. Qué es lo que los alumnos están evaluando mal. Qué puede explicar eso. Yo creo que ahí se requiere conocimiento que probablemente los abogados, los doctores en Derecho, no tienen conocimiento de cómo llevar a cabo una buena docencia. Entonces, yo diría con una persona que sea más o menos imparcial y que además tenga conocimientos respecto del punto. Creo que sería bueno como primera, yo creo, instancia de una conversación. Creo que también se podría implementar en el caso de los profesores que son mal evaluados, algo así como un seguimiento durante el semestre. E incluso podría ser, no sé, porque se puede ver feo que solo los profesores que han sido mal evaluados, no sé, van a tener a alguien en las clases observándolos. Por eso, puede ser un poco como, no sé, violento para el profesor que es el afectado, pero eso se podría combinar con algunas como instancias de ese estilo aleatorias. Que sean respecto de cualquier profesor para que de esta manera los estudiantes, no sé, no estén al tanto de que tienen una persona hay porque su profesor, no sé, no ha sido bien evaluado. Algo como eso. Pero yo creo que eso podría ser algo como muy valioso. Yo te dije que a mí me encantaría tener una persona que me pudiera decir “bueno, yo estuve en la clase. Observé tal y cual cosa que no me pareció bien”. Aparte de eso, creo que también incluso esto ya no tiene el problema de que los estudiantes puedan como saber esto y eso pueda incomodar al profesor. Se puede hacer también, no sé, un profesor ha sido muy mal evaluado en lo que corresponde a la confección de sus instrumentos evaluativos. Creo que en ese caso, una muy buena forma de proceder y muy fácil de hacerlo además es que esos instrumentos evaluativos puedan sean analizados por un colega quizás que conozca su área y también por una persona que sea... que no tenga conocimientos específicos respecto del tema, pero que sí tenga conocimientos respecto de la confección de evaluaciones. Que pueda decir “bueno... Por supuesto que va a poder identificar cuáles son las fallas de esa evaluación. Yo creo que todos, nuevamente en Derecho, por falta de conocimiento cometemos errores en la forma de evaluar seguramente. Yo creo que alguien como tú Felipe podría decirnos “no, todas las pruebas de Derecho están pesimamente confeccionadas”, pero yo creo que hay ciertos casos más extremos, donde habría que hacer ahí una intervención. También podría ser una forma de hacerlo el hecho de establecer... En general, los cursos que da la universidad en relación a docencia universitaria suelen ser cursos que uno puede tomar si quiere, voluntarios. Pero en algunos casos se podría decir “usted tiene que asistir a esta instancia”. A mí eso me parece que podría ser una buena idea o incluso que el profesor que ha sido mal evaluado, pueda como asistir a clases de profesores que son bien evaluados. Yo creo que nos pasa un poco que trabajamos siempre en solitario. Por eso a mí me gusta trabajar mucho con otra persona haciendo clases, porque es una buena manera de como de ver bueno, qué haces tú, cómo tú haces... Yo puedo reconocer que tú haces muy bien esto, pero puedo reconocer que en esto no lo haces tan bien. E incluso sin que haya como un diálogo, un intercambio, el hecho de poder hacer ese ejercicio de reconocer lo bueno y lo malo del otro, puede contribuir a mejorar. Eso yo creo. Creo que lo que hay ahora, leer como la encuesta, ver la nota y ver que algunos alumnos pusieron “¡oh,

profesora! Usted es la mejor” y otros pusieron “esta es la peor profesora que he tenido” no sirve de mucho en realidad.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: No sirve.

Entrevistador: No, súper. Oye, Andrea, súper claro lo que me señalas. Y ahora, a propósito como de las particularidades de la Escuela de Derecho y de la formación en Derecho, ¿crees que debiese existir algún, digamos, un proceso de evaluación como diferenciado considerando distintas variables que podrían ir desde el nivel en el que se dicta la asignatura hasta las características, digamos, hasta la naturaleza de la asignatura? No sé.

Entrevistado: A ver. Yo diría que sí podría ser útil eso, pero yo no creo que sea algo que tenga que ser propio de Derecho. Yo creo que eso que tú planteabas de tener en cuenta las características de la asignatura, el curso, es algo que debiese tenerse en cuenta en general. En todas las carreras que imparte la universidad. Creo que, pensando especialmente en Derecho, lo que yo creo que ha pasado hasta ahora es que se suele tratar de diferenciar Derecho para efectos de explicar o tratar de justificar falencias que hay en el proceso educativo y se dice “bueno, es que hay este problema... No, pero es que Derecho es...” Como si hubiese una particularidad que justifique que el proceso educativo o que no se exija tanto al proceso educativo. Porque en general, yo siempre veo esos gráficos que aparecen en las encuestas y me he fijado que las evaluaciones de la Escuela de Derecho en general están en el promedio o incluso son superiores al promedio de la Universidad. Pero eso no significa que porque en el promedio estemos iguales o mejores a la universidad, no sé, no significa que no podamos ser igualmente exigentes. Yo creo que ahí como en esa como visión de diferenciación, yo veo un problema. Yo creo que tenemos que tratar de o yo tendería a entender que por supuesto que la carrera de Derecho tiene particularidades que están vinculadas. Yo creo más que con el desarrollo de habilidades, que a mí me parece que yo podría sacar algo como en común en todas las carreras, yo creo que las diferencias están más vinculadas con el tipo de conocimiento que está presente en la Escuela de Derecho. Pero yo no creo que haya diferencias del punto de vista de lo que podamos exigir en relación con el proceso educativo. Yo creo que ahí no hay muchas particularidades. Yo creo que ahí no veo por qué habría que hacer un instrumento distinto honestamente.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Yo creo eso. Pero quizás me equivoque. No sé, no estoy tan segura. Yo... esa es como mi primera impresión. Un poco porque pienso que se suele decir “no, esta carrera es más difícil”, “en esta carrera los estudiantes tienen que estudiar más y por consiguiente están como más susceptibles, son más, por un lado más exigentes, por un lado son como más dóciles”. Pero yo siento que eso no tiene que ver tanto con el Derecho en sí, sino que con la forma en que se ha llevado la docencia desde hace muchos años en nuestra Escuela. Que por supuesto que ha cambiado actualmente, pero a mí me parece que también tiene que ver con más bien con una forma de cómo se lleva a cabo la docencia. En lo que se le puede exigir a los profesores, que muchas veces era como “bueno, este profesor es muy mal evaluado, pero es un profesor que lleva muchos años. Un abogado importante y le vamos a decir algo, pero vamos a tratar de ser lo más dulces que podamos en nuestras críticas”. Entonces, yo creo eso.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Andrea y atendiendo un poco a lo que ha sido el contexto actual y como para generalizar todo, me gustaría que tú me comentaras que si, por ejemplo, si tú tuvieses que describir una buena práctica docente en la universidad, tú me dijeras ya, cumple con esto, esto, esto, esto, tanto a nivel presencial como también en la virtualidad.

Entrevistado: Ya. Yo creo que partiendo por... Lo voy a hacer como cronológicamente. Como yo lo veo. Primero, una buena práctica docente implica que el profesor esté preparado para implicar su ramo. O sea, lo que significa, no sé, por ejemplo, yo que he hecho clases de Derecho Penal, no basta con que digamos “no, es que esa persona sabe mucho de Derecho Penal. O hizo su doctorado en Derecho Penal. O lo está haciendo”. No basta con eso, porque yo siempre pienso “bueno, mi doctorado es un poco de Filosofía del Derecho y Derecho Penal”, pero en realidad, cuando voy a hacer clases, del doctorado, de lo que estoy escribiendo en la tesis, algo de ese contenido probablemente no va a haber, porque son contenidos muy específicos que no voy a ver con alumnos de pregrado. Por lo tanto, a lo que voy con esto es que cada vez que uno va a iniciar un curso, y eso esperaba yo de un buen docente, ese docente tiene que preparar ese curso y ojalá prepararlo completo en el fondo y no ir avanzando en el camino o voy a ir agregando algunas cosas, lo que significa que ese buen docente tiene que hacer una planificación que incluya exactamente, bueno, cuáles son mis objetivos... Bueno, cuáles son mis resultados de aprendizaje, mis objetivos, los materiales que yo voy a utilizar y toda esa planificación tiene que ser puesta en conocimiento de los estudiantes desde la semana anterior de empezar el curso. Creo que eso es importante y por lo tanto también incluir todo el material que sea necesario, especialmente ahora en este contexto de la virtualidad y no asumir “bueno, no es que los estudiantes o el estudiante tiene que ir a buscar el libro a la biblioteca y sacar el material”, porque en realidad eso como que implica desconocer varias variantes de lo que significa esa afirmación. Incluso cuando es

presencial. Que la biblioteca no tiene 60 libros. Que el estudiante tiene que ir y esperar un tiempo para que le saquen una copia o no puede sacar la copia y tener el material a mano. Yo siempre cuando he hecho clases, he tratado de aplicar eso, de que los estudiantes tengan siempre todo el material a su disposición. Me parece que eso es importante. En seguida, yo diría que... Creo que un buen docente tendría que dedicar su primera sesión sincrónica no solo a decir "bueno, este es nuestro curso. Vamos a ver este contenido, este contenido y este contenido y van a tener tales o cuales evaluaciones". Que yo también lo he hecho así varias veces, es decir, solo eso. Yo creo que es importante que un buen docente pueda decir o señalar cuáles son como, en un sentido bien preciso, las reglas del juego de este curso. No en el sentido de las obligaciones, sino que cómo vamos a llevar a cabo este curso, qué es lo que yo voy a esperar de ustedes y qué es lo que ustedes pueden esperar de mí. Ser claro respecto a eso. Eso a mí me parecería que es importante. Y, por supuesto, asociando eso con el hecho de que los estudiantes puedan tener un contacto permanente con el docente durante el desarrollo del curso. Lo que no quiere decir que uno tenga que estar revisando el correo, contestando correos todos los días. Siempre se pueden establecer momentos. Yo creo que cuando las reglas están más o menos claras, si uno dice, por ejemplo, no sé, "yo voy a tener este horario de atención presencial o un horario de atención no presencial". Esas instancias como... Lo voy a decir de una manera que sonará un poco mal, pero se puede educar a los otros para hacerles entender que ese es el momento en que pueden hacer sus preguntas y se pueden aprovechar esas instancias. Pero hay que ser claros al respecto. Hay que estar disponibles en esos momentos y al mismo tiempo hay que también hacer notar cuando los alumnos se acercan en otros momentos que no es la oportunidad. Que hay otra oportunidad y de esa manera se puede ir trabajando en eso. Creo también que yo dije antes como preparar el curso, pero a mí me parece como que uno, particularmente cuando uno imparte un curso varias veces. Cuando yo digo preparar el curso, si yo lo he impartido muchas veces en realidad como que puede ser fácil pensar "bueno, ya está listo el curso". Pero sí creo que en el desarrollo del curso, uno tiene como que ir preparando sus clases y yo siempre pienso "ojalá que nunca piense como que ya no tengo que preparar nada, porque ya me sé la materia de memoria y es cosa de ponerme a hablar".

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque siempre se pueden agregar algunas cosas. Pero yo sé que es difícil, porque los tiempos, la cantidad de cursos, etcétera, pero en realidad no se necesita tanto tiempo para como preparar una clase de esa manera, teniendo en cuenta que ya los contenidos yo los manejo y que lo que tengo que pensar en el fondo es cómo llevar a cabo la dinámica de la clase. Y yo esperaría de un buen docente que hiciera eso. Que pensara en las mejores maneras para lograr algo tan importante como captar la atención. Yo siempre digo, uno tiene que, o sea, siempre... Yo he escuchado esto, "no, pero es que cómo si yo voy a hacer mi clase, no tengo por qué tratar de convencernos de que..." Yo también creo que lo he pensado a veces, pero creo que esa forma de pensar no está bien, porque al final esto es como uno está delante de una audiencia e incluso si yo fuera a hacer lo que fuera con una audiencia, si fuera a cantar o a bailar o a decir un discurso o en esta misma, no sé, entrevista, por ejemplo, siempre uno tiene que intentar como captar la atención del interlocutor. Y creo que eso es importante y para eso, por supuesto que hay que tener en cuenta como las particularidades de ese interlocutor. Qué es lo que les puede llamar más la atención. Qué no. Esta actividad por supuesto que no les va a parecer interesante para nada. Ese tipo de cosas yo creo que un buen docente tendría que tratar en lo posible de tenerlas a la vista. En lo que respecta como a las... al desarrollo de las clases presenciales o aquellas que son realizadas online, a mí me parece que también un buen docente tendría que tender al diálogo con los estudiantes. A mí me parece que eso es súper importante. Yo creo que las mejores instancias que yo tuve como estudiante de aprendizaje en la universidad fueron esas. No fueron tan buenas aquellas en las que tenía una persona hablándome, a pesar de que fuera una persona que supiera mucho. Que fuera interesante. Que captara mi atención. Aun así, creo que las mejores fueron aquellas en las que hubo diálogo. Eso. En lo que se refiere a las evaluaciones, a mí me parece que un buen docente tendría que intentar trabajar sus evaluaciones con sus otros colegas. Yo siempre he pensado eso. Que esa es la mejor instancia para tratar incluso con todas las faltas de conocimiento que puedan tener personas que no tienen conocimiento muy técnico respecto de la confección de evaluaciones. Creo que el hecho de que otro colega pueda leer una evaluación y decir "no, esto no está bien formulado. Esto hay que cambiarlo". Yo lo veo mucho... Así funciona esto en las clases que yo he impartido. Quizás porque en general han sido cursos con otra persona y se da esta instancia de intercambio, pero también creo que, y lo he visto en el Departamento de Derecho Penal, que las evaluaciones se hacen colaborativamente abarcando como a todos los paralelos de un mismo curso. Y creo que ese trabajo colaborativo es algo que debiese llevar a cabo como este modelo de docente. Y me parece como para ir terminando con esto, con las cosas en las que ahora pienso, que un buen docente también debiese tener disposición para intervenir en los procesos de evaluación de la docencia. Porque todo lo que conversábamos eso de las medidas que yo pensaba, una conversación, no sé, incluso el hecho de recibir la encuesta tal y cual como está ahora, ya es un problema que alguien diga "no, yo no voy a leer la encuesta, porque decidí que ya no me importa. Porque siempre me han evaluado de una forma que no considero correcta". Eso creo que es un problema. También es un problema decir "la voy a leer, pero la verdad es que, más allá de la nota que me pongan, no me interesa". Yo creo que un

buen docente tendría que estar dispuesto a, abierto a participar en el proceso. Lo que no quiere decir, por supuesto que yo puedo considerar que un curso me evaluó muy mal, porque... No digo que eso no pueda pasar, porque derechamente yo les caía mal y no... Nunca uno es una relación... Por supuesto que eso puede pasar. Pero yo estoy segura que eso es imposible que pase durante todos los semestres o en todos los cursos que imparto. Es imposible. Si eso pasa en todos los cursos que imparto o pasa con mucha frecuencia es porque derechamente hay un problema en la forma en que estoy llevando a cabo la docencia. Y creo, por último, esto me parece importante, que un buen docente tiene que ser riguroso, estricto y yo diría que a eso aspiraría yo, que los estudiantes dijese “este profesor es estricto, pero eso no constituye un obstáculo para mi aprendizaje”. Por el contrario, favorece el aprendizaje. Yo creo que si el hecho de que sea estricto es un obstáculo para el aprendizaje, estamos en un problema, pero yo diría “tiene que ser estricto, pero para contribuir al aprendizaje”. Eso. No creo que esto signifique que el buen docente tiene que rebajar sus exigencias. No lo creo.

Entrevistador: No, súper bien, Andrea. Además que logras, digamos, en lo que has señalado ahora logras ir vinculando en el fondo tanto lo que es la docencia presencial como la docencia como online. Ahora, ¿hay algún aspecto así como muy breve... algún aspecto que tú consideres clave para una buena práctica docente en la virtualidad por ejemplo?

Entrevistado: Yo creo que a mí me parece que... No sé si tanto ahora. Quizás todavía, no sé. Yo creo que el primer aspecto clave fue nuevamente tener disposición. Tener una mente abierta para entender que el proceso educativo se puede llevar a cabo de buenas o malas maneras en la virtualidad, así como también se puede llevar a cabo de buenas o malas maneras en la presencialidad. Yo creo que muchas personas parten de la base... En esto me incluyo, porque no me siento identificada con esto, pero yo sé que hay muchas personas que parten de la base de que, por el hecho de que esto es virtual, va a ser malo. Que las evaluaciones van a ser casi que una broma. No van a ser buenas evaluaciones. Que todo va a ser negativo. Y yo la verdad es que creo que sí, que por supuesto puede haber problemas con la virtualidad, pero esa no es la forma de enfrentarse como primera aproximación a la docencia virtual. Ese creo que es un punto. El otro punto, que a mí me parece de mucha relevancia es que el docente tenga a la vista que las condiciones que tenemos tú, que tengo yo, para poder conversar no son las condiciones que tienen los estudiantes. Muchos de ellos. Algunos sí. Algunos tienen un espacio, pero algunos no lo tienen. Algunos tienen desde que comparten su pieza con alguien más, un hermano, una hermana, hasta que comparten en el fondo un comedor donde muchas personas tienen que estar al mismo tiempo. Algunos trabajando en esto. Otros haciendo otras cosas. Hay muchos ruidos externos. Yo creo que esa cuestión es relevante. Tener en cuenta además que yo ahora como que ya me siento cómoda conversando en Zoom, por cámara, porque ya lo he hecho muchas veces, pero por supuesto que hay personas que pueden no sentirse cómodas con el hecho de que uno diga “no, es que todos tienen la obligación de activar sus cámaras”. Incluso no solamente por el espacio, sino que por una cuestión personal, porque yo creo que en esto, a diferencia de la presencialidad, uno tiene como mucha conciencia de sí mismo. De cómo se ve, de cómo habla, de cómo se escucha los demás y creo que eso igual es algo que se debiese tener en cuenta. Yo sé que muchas personas dicen “no, es que yo obligo a los estudiantes poner las cámaras, porque así me aseguro que me están escuchando”. Yo no sé. Yo diría, en general en la presencialidad yo no me puedo asegurar de que el 100% de las personas me están escuchando. Incluso porque hay gente que decide, con una habilidad que yo envidio, cerrar su mente y no escuchar lo que la otra persona está diciendo y concentrarse en otra cosa.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, yo creo que eso... esas dos cuestiones son importantes. También creo que esto como de la virtualidad exige de parte de como del docente el hecho de que como las clases están siendo transmitidas online, tienen que ser grabadas. Entonces, eso significa que uno pueda, no sé cómo decirlo, hablar como de confianza o de asumir que, en el fondo, lo que está pasando en este momento, puede ser como oído por cualquier persona. Yo también he oído mucho esto como de “ay, a mí no me gusta grabar mis clases, porque como que mis clases son mi espacio y no me siento cómodo... No puedo hacer mis clases bien, porque me están grabando”. A mí eso como que entre que me preocupa, porque pienso “bueno, ¿qué está pasando en esta clase que no se puede grabar?”. Pero también lo entiendo, porque yo también lo he hecho de a veces como pensar y digo cosas que no sé si las diría exactamente igual si no estuviera siendo grabada. Pero por ejemplo ahora en esta conversación, en el fondo estoy conversando abiertamente, porque estamos en una relación como de confianza respecto de esta virtualidad y yo creo que uno tiene que lograr eso con sus estudiantes y también, bueno, reconocer que yo al menos siempre digo eso, no sé, no repitan esto, no lo digan. A veces digo esas frases en clases, pero también un poco siempre sé que alguien podría repetirlo, que alguien podría estar grabando la sesión con una grabadora. Entonces, bueno, al final no es tan distinto a lo que puede pasar en una sesión presencial. Siempre alguien puede estar grabando y eso podría ser mostrado. Entonces, como lo que siento es que no hay que poner tanto el acento en ese punto, porque lo que pasa en la virtualidad, también puede pasar en la presencialidad. Y bueno, ahí yo no sé bien... Creo que en esto de la docencia virtual hay como una forma de hacer la docencia virtual que podría parecer como que le falta, porque uno hace sus clases sincrónicas, pero quizás uno podría decir “no, pero es que usted debería ser más actividades distintas” y veo otra forma de hacer

docencia virtual en que, considerando ya las clases sincrónicas se hacen muchas actividades y luego los estudiantes dicen “no, es que tenemos casi más actividades que en la presencialidad y como que no damos abasto”. Yo siento que hay que buscar un equilibrio ahí. Porque yo creo que el hecho de que estemos en la virtualidad por supuesto que hace que el vínculo sea menos, no sé, yo siento, menos cercano. Porque la presencia... No sé, a mí me pasaba que de forma presencial me es más fácil lograr como una relación más cercana con los estudiantes que en forma virtual en lo que respecta solo a las clases sincrónicas. Y de ese punto de vista yo creo que uno tiene que hacer actividades para mantener el contacto. Y quizás la forma de hacerlo es hacer actividades que no impliquen tanto trabajo de parte de los estudiantes. Que sean frecuentes, pero que yo no le diga “no, usted tiene que preparar, leer no sé cuántos papers para hacer tal o cual cosa”, porque eso por supuesto que los colapsa. Pero tampoco irse al otro extremo en el cual yo hago mis clases sincrónicas y desaparezo y nunca más hay contacto conmigo. Creo que ese equilibrio de cuánto se tiene que hacer, quizás porque no tenemos tanta experiencia en la virtualidad, es difícil de lograr. Eso.

Entrevistador: No, súper. Oye, Andrea, y para ir cerrando, bueno, una de las preguntas que me queda plantear, que en realidad es bien sencilla a mi juicio, que tiene que ver con el uso... ¿Cuál es el uso que tú en particular le das a la información que es obtenida a propósito de la evaluación de la docencia? A propósito del informe que semestralmente recibimos con nuestro proceso de evaluación.

Entrevistado: Ya. Por supuesto que a mí... No voy a mentir en esto. Siempre lo primero que veo es a cuál es la nota que obtuve.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Por supuesto que es así. Si uno al final funciona teniendo la vista a eso. Con todo lo que he dicho equivocadamente, por supuesto que ese es el estándar que en realidad, claro, le sirve a la universidad, pero en vistas al mejoramiento del proceso educativo no sirve tanto. Pero aun así, yo siempre miro la nota primero. Y a mí me gusta mucho siempre leer los comentarios de los estudiantes. Y creo que dentro de los comentarios, hay algunos comentarios que no sirven de nada, que son del tipo que ya dije. Como “ah, esta profesora es lo mejor que me ha pasado en la vida” y el otro tipo de comentarios que “es lo peor que he visto en la Escuela de Derecho”. Creo que esos comentarios no sueles ser, especialmente cuando uno tiene la encuesta de los dos tipos, no sé. Quizás lo único bueno que se puede sacar de eso, cuando es tan clara la división entre muy buenos y muy malos, es que, por alguna razón, los estudiantes se están llevando una doble percepción de mí. Como por qué está pasando esto ¿Qué características tienen los que dicen que soy muy buena y los que dicen que soy muy mala? Pero solo en ese caso, en el caso en que uno tiene como casi como mitad de comentarios muy buenos, mitad de comentarios muy malos, yo creo que en general esos comentarios no sirven de mucho. Salvo quizás para alimentar el ego, que te dicen muchos que eres muy bueno, y a mí en mi caso, me afectan mucho los comentarios que dicen que soy muy mala. Me quedan como grabados para siempre. Pero no sirven. Sí creo que hay otro tipo de comentarios que son muy útiles en realidad, al menos desde mi punto de vista. A mí me han sido muy útiles. Que son comentarios del tipo, yo no sé, “yo considero que esta profesora es buena por tal y cual razón”. Cuando hay una explicación detrás. O “yo considero... Me gustó esto, pero no me gustó tanto esta otra cosa”. Como respecto a prácticas concretas. A mí me parece que ese tipo de comentarios son útiles y que uno puede tenerlos a la vista, especialmente cuando es en relación con cosas que son fáciles de mejorar. Como lo que tiene que ver con las evaluaciones. Por ejemplo, no sé, “el profesor no nos dice o no nos muestra las pruebas al entregar la nota o no nos señala en qué nos equivocamos”. Eso es algo muy fácil de mejorar. Es cosa de en el siguiente semestre implementar una sesión, no sé, de retroalimentación o algo así. También a mí a veces me parecen que hay comentarios que dicen relación con formas de trato a los estudiantes. Y a veces son muy específicos. Y ahí también los comentarios tanto positivos como negativos, yo creo que también son cuestiones que se puede mejorar y que no implican tanto trabajo. A veces no sé, uno puede decir un comentario en clases que para algunos fue algo irrelevante, pero para otros puede ser que a algún estudiante le, por ejemplo, le haya afectado ese comentario y uno es fácil como ver eso y mejorarlo. Yo, aparte de eso, siempre reviso como las categorías y veo, bueno, como que hay categorías que puede que no tengan tan buena nota como otras. Y tratar de pensar por qué puede ser, en especial porque uno ahí puede ver como la cantidad de estudiantes que consideró, no sé, por ejemplo, respecto de las evaluaciones, muchos estudiantes pusieron, no sé, un 3,0 en vez de un 4,0. Eso igual puede, en especialmente en esa diferencia, yo digo “acá hay algo que pueda estar pasando”. Porque a veces también sucede que, no sé, la mayoría de los estudiantes puso un 4,0 y hay como cinco estudiantes que pusieron un 1,0. Y ahí lo más probable es que como que esos cinco estudiantes... Como que a ese tipo de situaciones yo no les otorgo tanto valor, porque como que es una diferencia muy extrema. De un 4,0 a un 1,0 y son pocos los estudiantes que pusieron un 1,0; puedo pensar que o que contestaron al azar o que derechamente no les gustó el curso en general y decidieron calificar con un 1,0 todo. Pero cuando se producen esas otras diferencias, en que hay un número importante de estudiantes que puso por ejemplo un 3,0; yo podría pensar bueno, ahí hay algo... puede que algo esté pasando que hay que mejorar. Yo siempre me fijo en eso. Como darle... Le doy más importancia a las situaciones intermedias más que a los casos extremos de los que pusieron un 1,0. Y también, la verdad es que yo siempre

me fijo en cuál fue el promedio de los otros profesores. Porque uno también tiene que ubicarse como en, bueno, a ver, como ¿esa nota que yo obtuve fue, en la comparativa, como una nota buena o una nota no tan buena? Eso yo igual lo reviso al menos. Y siempre, aunque esto funciona si uno imparte más de un curso, yo trato de hacer como una comparación no muy detallada. Si no es que yo vaya viendo cada aspecto y diga ¡ah! En esta...” No, no así, sino que una comparación como general, que a lo mejor sería interesante hacerla de manera más detallada, y ver como “bueno, en este curso...” Siempre es extraño para mí que un curso te pueda calificar muy bien y otro curso muy mal. Como yo creo que ahí uno antes de pensar “oh, es que en este curso los alumnos me odiaban o yo les caí mal”, pues yo creo que ahí pueda ser que haya un problema. Porque está bien, todos los públicos son distintos, pero al final todos pertenecen como a una misma categoría como del estudiante de Derecho. Entonces me parece extraño... me parece extraño esos casos y hacer esa comparativa si puede contribuir a tu propio proceso de docencia y por eso yo siempre miro. En general, creo que siempre me ha pasado que las notas son siempre más o menos parecidas. Pero creo que eso es algo importante a tener a la vista, especialmente porque uno puede decir “bueno, ¿qué hice de distinto? ¿Qué fue lo que cambió o fue todo igual?” No sé. Eso.

Entrevistador: No, súper. Oye, Andrea, y lo último a consultar, que tiene que ver con si tú consideras que la periodicidad con la que se aplica la evaluación de la docencia en nuestra universidad es adecuada. O suficiente.

Entrevistado: O sea, yo creo que... Yo una vez tuve un profesor que implementó algo que a mí me pareció muy interesante. Pero él lo implementó como en solitario. Que fue algo así como cuando llevábamos como tres semanas de clases o un mes de clases, no sé. Él implementó como una encuesta anónima. Y la verdad es que yo lo encontré una muy buena idea, porque esa fue la forma en la que él pudo ver bueno, qué estoy haciendo, qué estoy haciendo bien, qué no estoy haciendo tan bien. Claro, hacerlo así de esa forma en particular yo nunca lo he hecho, porque igual no sé, que sea una instancia de esa forma como autónoma me parece que puede ser un poco no sé, extraño para los estudiantes, pero si fuera una instancia como de la Escuela, de la Universidad, que se hiciera una evaluación... Quizás podría ser una evaluación, no sé, voluntaria, pensando en ese esquema. En el esquema de las encuestas, porque por supuesto que si hubiese otras instancias en que hubiese la posibilidad de que un par fuese a ver una clase, por supuesto que eso también pudiera servir. Pero pensando en el esquema de la encuesta a mí me parece que poder incorporar una versión quizás resumida de la encuesta en algún momento más o menos inicial, que quizás sea una instancia voluntaria, quizás van a ser pocos los estudiantes que participen, pero van a ver algunos que lo van a hacer. Podría ser útil ver, porque muchas veces lo que sucede, “bueno, me evaluaron mal, pero al final para esos estudiantes como que el barco ya zarpó. No hay más posibilidades. Yo puedo mejorar hacia el futuro, pero quizás sí sería interesante hacerlo en esa instancia... como en una instancia intermedia, más bien inicial. Lo que además tendría como el aspecto positivo de que muchas veces se dice “¡ay!, es que este profesor lo evaluaron excelente, porque aprobó a todo el mundo”. Eso yo lo he escuchado. O “a este profesor lo... A mí me evaluaron muy mal, porque yo reprobé a mucha gente”. Como que no habría posibilidad de decir eso, porque todavía se está en una instancia inicial. Yo sí creo que para que esto fuese factible, la encuesta tendría que ser una encuesta... Yo en eso no sé. A mí me parece que la encuesta es excesivamente extensa. No sé si sea factible... A veces cuando uno resume mucho, claro, se pierden las particularidades de cada situación en específico, pero quizás para esta instancia inicial, yo creo que sería bueno hacerla de forma más resumida y perder un poco, no sé, como... No sé cómo decirlo, pero yo me imagino que teniendo a la vista una instancia como esta, lo que podría pasar o lo que se podría decir como réplica a esto es que “no, es que si el profesor es mal evaluado, eso puede llevar como a una, no sé, a una...” Puede contribuir negativamente al clima que se verifica en el aula, al ambiente del aula, porque el profesor va a ser mal evaluado, entonces se va a generar una situación como complicada. Y yo creo que nuevamente eso tiene que ver con el hecho de que no puede ser que en esta instancia consideremos como algo negativo el ser evaluado. El estar sujeto a críticas. Yo creo que... Yo siento que, lo digo también por mí, nuevamente lo digo, que en la Escuela de Derecho hay mucho eso. De que... Como algo así como que al profesor no pudiese ser... no se le pudiesen hacer críticas respecto de la docencia que imparte. Y yo estoy segura que respecto de la docencia que yo imparto me podrían hacer un montón de críticas. A lo mejor con algunas yo podría decir “no, no estoy tan de acuerdo con esto”, pero al menos asumir que todos tenemos que estar dispuestos a recibir esas críticas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y desde ese punto de vista, a mí me parecería que quizás sería bueno implementar algo como eso. Y además que sería interesante como contrastar cuál fue la evaluación inicial y cuál fue la evaluación final. Eso.

Entrevistador: Súper. Bueno, Andrea, digamos de esta forma y agradeciendo tu honestidad y la gran cantidad de información entregada, vamos a dar por terminado este proceso de entrevista. Ahora, no sé si habría algún tema o algún punto que tú quisieras agregar que no hayas tocado durante el desarrollo de la conversación.

Entrevistado: Yo creo que quizás sí. Tengo algo una cosa pequeña que agregar. Bueno, creo que faltan más instancias de conversación entre pares. Entre profesores. Instancias de conversación que sean guiadas por, nuevamente quizás por una persona que no sea de la Escuela de Derecho y que sean instancias que vayan más allá de decir ah, como que... Instancias quejumbrosas donde uno diga “no, es que los estudiantes de ahora son, pero...” Yo he tenido buenas experiencias en algunos cursos que hace tiempo tomé en la U como de la (1:19:05 no se entiende) Cursos que fueron presenciales y donde se daban estas instancias de diálogo, que generalmente eran de este estilo yo digo un poco quejumbroso, pero que luego iban derivando en otra cosa. Porque lo interesante yo creo que cuando hay una persona que está guiando la conversación, yo creo que eso puede llevar a que la conversación vaya algo más allá. O sea, ya, está bien, los estudiantes son distintos, pero qué tenemos que hacer nosotros. Y siempre van a haber visiones distintas respecto de la situación. A mí me consta que hay muchas personas que no piensan que los estudiantes de ahora son los peores que ha habido en... Sé que muchos profesores no piensan así, pero si no hay un intercambio, la verdad es que es medio difícil saberlo. Y yo creo que esas instancias de intercambio yo, no sé, creo que una vez tuve un curso contigo donde sólo había personas de Derecho...

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Pero aparte de eso, yo creo que debiese implementarse algo como eso, pero con una periodicidad. Que no sea solamente una instancia, no sé, que implique a lo mejor el desarrollo de alguna actividad. No sé, algo así como una terapia de grupo. No tengo idea. Pero hacer eso. Yo creo que eso como... que eso falta. Quizá en esas instancias y en ese contexto que es un poco distinto al que se tiene que enfrentar, no sé, el secretario académico que tiene que hablar con el profesor que fue mal evaluado, en esas instancias de ese estilo incluso podría ser más fácil como discutir respecto de “o sea, tú estás haciendo eso así, pero yo no creo que sea...” Como que siento... A lo mejor no es mi caso, porque yo soy muy joven. Todavía. Pero entre yo... entre los profesores, teniendo en cuenta su edad, su grado académico, su situación en la universidad, se pueden dar conversaciones que sean más bien horizontales. Y considerando que en ese tipo de reuniones podrían participar distintas personas, no sé, yo creo que eso podría ser una instancia interesante. Ahora, ¿cómo implementarla bien?, no lo sé. Pero sí creo que debiese ser una instancia no una vez, ya que una vez nos juntamos a conversar de la docencia, siento que, no sé, periódicamente. Por ejemplo, con esto de la docencia virtual, yo creo que hubiese sido interesante que algo así se hiciera. Incluso para tratar cuestiones como no profundas, sino que respecto del desarrollo de las clases. Cuestiones más, no sé, micrófonos encendidos, cámaras encendidas o apagadas, cosas de ese estilo creo que sería interesante conversarlas. Más allá de lo que uno pueda escuchar “ah no, que tal profesor obliga a los estudiantes que las tenga encendidas, otro no. Hay otro que da, no sé, diez minutos para resolver una prueba” Como que siento que más que ese comidillo que le llega por distintas partes, sería más interesante tener una instancia de conversación.

Entrevistador: No...

Entrevistado: Eso.

Entrevistador: Súper, Andrea. Oye, muchas gracias por toda la información que nos has proporcionado para esta...

9.6.6 Grado de Derecho. Jefe de estudios

Duración: 53:38

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Manuel, buen día. Mi nombre es Felipe González. Soy doctorando de la Universidad de Barcelona del programa de Doctorado en Educación y Sociedad. En este contexto, me encuentro desarrollando mi investigación en el marco del tema “Evaluación y calidad de la docencia en la educación superior universitaria en Chile”. En este contexto, y antes de comenzar esta entrevista, para poder comprender y reconocer la visión que tú tienes respecto de distintos elementos asociados a este fenómeno, te pido que declares abierta y explícitamente que no has sido obligado a participar de esta entrevista y que me autorizas a hacer la grabación de la misma.

Entrevistado: Sí, te autorizo a hacer, digamos, a registrar la entrevista. A hacer uso de los datos. Y te declaro que participo en esta entrevista de manera voluntaria, libre e informada.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Manuel. Bueno, para iniciar y dar un poco de contexto, claramente sabemos que en el marco de las políticas educativas de Chile y de las políticas educativas asociadas

a educación superior, el tema de la calidad ha sido un tema que ha cobrado bastante relevancia en el último tiempo. Y en ese marco, las distintas instituciones de educación superior tanto universidades como institutos y centros de formación técnica han implementado sistemas de aseguramiento de la calidad, donde dentro de estos sistemas de aseguramiento de la calidad se encuentran los procesos de evaluación del profesorado universitario. En este contexto, me gustaría (eh), me gustaría saber cuál es la percepción que tú tienes respecto del actual sistema de evaluación de la calidad de la docencia que se está implementando en la Universidad Católica de Valparaíso.

Entrevistado: Ya. A ver, la universidad practica desde hace mucho tiempo atrás un sistema de encuestas que se distribuye a los estudiantes al final del semestre que evalúa ciertas dimensiones que van desde las relaciones entre el estudiante, las comunicaciones, el cumplimiento de los profesores de sus obligaciones, la... el desarrollo de un ambiente que sea proclive para la enseñanza. Esas digamos... Matemáticamente, las fechas, se aplican, tiene usualmente un, por lo menos en la Escuela de Derecho, un muy buen estándar de respuesta por parte de los alumnos. Entiendo que la universidad tiene algunos incentivos que hacen que los estudiantes, digamos, llenen efectivamente esta encuesta y luego es distribuida y puesta a disposición de los profesores en un registro de base histórica de datos. Entonces eso garantiza que los profesores puedan ir viendo, digamos, en el curso del tiempo cuál es su performance. Eso es una ventaja.

Ahora, la Universidad podría procesar esos datos como una, digamos, dificultad que tiene el sistema, que deja entregado en el profesor el análisis de sus curvas de ascenso y descenso. Si la universidad mandara periódicamente un reporte o incluyera en el reporte del semestre, no solo los otros cursos del semestre que hace el profesor sino su evolución respecto de los semestres anteriores, a lo mejor el profesor podría tener una perspectiva, digamos, más completa de lo que ha sido su performance en, no lo sé, en los últimos, yo que sé, 10 semestres, 8 semestres. Para tener un periodo que fuera más o menos importante.

Después de eso hay una segunda fase que faltaba y que se incorporó en el 2019, en... la Vicerrectoría Académica le pidió a las unidades académicas que lo incorporaran que era un seguimiento que las escuelas hicieran a esas encuestas en el caso de que esas encuestas fueran deficientes. Las encuestas van, corrígeme si me equivoco, de la escala 1 a 5, ¿no?...

Entrevistador: 1 a 4.

Entrevistado: De 1 a 4. De 1 a 4, claro. Y nosotros fijamos como 3 el número crítico. En general, los resultados en la Escuela de Derecho han estado siempre sobre la media de la universidad. Si la media es, no sé, voy a inventar, 3,6, nosotros siempre estamos entre 3,7. Una cosa por el estilo. Siempre estamos un punto, un punto y medio... Esa información la puedes rescatar tú con la directora. Un punto o un punto y medio, digamos, sobre la media. Incluso tú mismo como profesor puedes ver la media como facultad si quieres. Eso es algo que está a disposición de todos los profesores. Rectifico. Bien, entonces faltaba un seguimiento en caso de que las evaluaciones fueran deficientes. Y, en, la Escuela de Derecho definió como deficiente una evaluación inferior a 3. Podría haber sido 3 y medio. Podría haber sido inferior a la media de la universidad. Podría haber sido inferior a la media de la escuela. Nosotros con el decano anterior decidimos dejarla en 3. No sé si ahora la directora con la decana lo irán a cambiar, pero lo dejamos en 3. Y el sistema opera de la siguiente manera: al final de cada semestre el secretario académico identifica a todos los profesores de la escuela que están bajo 3, que usualmente, en un universo de 150 o 200 cursos, nunca me tocó en cuatro, en más de cuatro, cuatro años y medio, nunca me tocó ver más de dos cursos en esta situación, ah. O sea, son absolutamente marginales en la Escuela. Y muchas veces asociados a situaciones que uno sabía que explicaban las circunstancias del profesor. Por tener un ejemplo, un caso era el fiscal regional que estaba metido en un montón de juicios en la prensa... Entonces claro, un profesor que obviamente tenía muy poco tiempo para dedicarle a los alumnos y los alumnos en ese sentido son muy sensibles. En otro caso me tocó a mí ser evaluado con un 3, creo. Y yo había tenido un paro, había sido un semestre muy difícil con los alumnos y a veces los alumnos... En general los alumnos castigan eso, cuando uno no puede, cuando llega siempre tarde de las reuniones, a la clase o se desaparece cuando uno tiene un cargo directivo a veces tan demandante como el de director de la escuela.

Entonces eso, como te digo, se incorporó como una práctica, tuvo que haber sido por el año 2017, por ahí. Y ya en el 2019 la oficializamos en el FAD (6:53), que es, en el instructivo del FAD, que es el proceso de distribución de un beneficio económico que se le da una vez al año a todos los profesores planta, de la planta permanente y la no permanente... De la planta permanente jerarquizada y no jerarquizada y ahí incluimos nosotros la obligación de todos los profesores de informar en el FAD, en caso de haber sido evaluados con nota inferior a 3, cuáles habrían sido las medidas remediales o correctivas que respecto a sus propios cursos habían ellos tomado. O sea, por una parte la universidad en definitiva tiene su sistema de evaluación y por otra parte, la unidad académica la misión que tiene es la de hacer un seguimiento para que, efectivamente, toda esa información sirva para una mejora en el caso de que haya sido deficiente. Que, como te dije en el caso de Derecho, son casos muy muy marginales. Dos de 150. Dos de 200 cursos. En algunos casos, ningún curso. Creo que el segundo semestre del 2019 no tuvimos ningún curso en esa situación.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Eh, Manuel, y en este contexto, de cómo se va desarrollando el proceso de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad, los propósitos... ¿Cuáles son los propósitos asociados a este proceso de evaluación que tú visualizas, que tiene actualmente la universidad, que creo que tú los conoces, en este contexto de evaluar la docencia? Y ¿consideras que estos debiesen mantenerse o debiesen modificarse? Y si existiese esta modificación de propósitos de la evaluación de la docencia, ¿hacia dónde tú crees que debiesen orientarse estos propósitos?

Entrevistado: Uff, a ver... La evaluación mide en, ya no me acuerdo, en 4 o 5 dimensiones... Esas las sabes tú. Digamos, estándares que yo creo que son como bien básicos. Como te decía, el ambiente de enseñanza, el cumplimiento de las obligaciones administrativas del profesor, y en eso yo creo que el propósito es bien básico por decirlo así. Es bien básico. Lo que no está medido es, porque podría pensar que corresponde a la universidad medirlo en los instrumentos de evaluación y no en la encuesta de docencia, es el logro en los estudiantes o la percepción... Porque estas a final de cuentas son encuestas de percepción, no miden cuestiones más objetivas. No se mide la percepción del alumno en cuanto al logro de los resultados, de los objetivos de aprendizaje de los cursos... Y yendo más, digamos, yendo más al fondo del proceso global, de si el alumno siente o no que el curso le contribuye a su crecimiento, digamos, profesional, en función de lo que declara el perfil de egreso. Esas observaciones usualmente vienen en la parte final de los comentarios de los alumnos, pero son espontáneas ¿Te fijas? Quiero decir con esto, no... la encuesta de evaluación docente se centra mucho en el profesor y en su performance frente al alumno, pero creo que... Yo nunca me había planteado esta pregunta. Pero creo que le falta quizá en esa evaluación una medición respecto del curso propiamente tal, como una unidad dentro del plan de estudio. Porque si fuese así, yo tendría información, digamos... la encuesta docente podría servir también para evaluar la utilidad de los cursos y no solo la bondad o la competencia del profesor. No sé si me explico...

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: O sea, yo creo que falta en las encuestas de evaluación docente separar un poco al personaje del profesor como facilitador de la enseñanza, del curso. Porque tú puedes tener, y acá se da el caso de a veces cursos que los alumnos califican, en su vida cotidiana, como cursos secundarios o incluso como cursos inútiles, pero por otro lado tienes a profesores que son súper bien evaluados en esos cursos, ¿te fijas? Entonces, la correlación entre la nota que se le asigna al profesor es imposible de cruzarla con la nota con la que se le puede calificar al curso. Y muchas veces, nosotros... No muchas veces. La Unidad Académica, quien administra la carrera, tiene que saber no solo si el profe es bueno o malo, sino que si el profe... que si el curso es bueno o malo. Y para saber si el curso es bueno o malo, ya tú tienes... La universidad no tiene un solo, digamos, no tiene un instrumento único de evaluación como lo es la encuesta docente, ¿te fijas? Eso queda a criterio de cada Unidad Académica el diseñar un instrumento, medir la utilidad de los cursos... Y eso puede ser un problema, porque, digamos, no solamente no tienes esto, sino que no tienes una información... No tener esta información de manera tan periódica como la encuesta docente hace que si tú, por ejemplo, diseñaste un instrumento de evaluación y lo haces según los ciclos que te dan los procesos de evaluación de la carrera o de la universidad, vas a tener ciclos de encuesta de cinco, seis años, en fin. Pero no semestrales, ¿te fijas? Entonces, lo que nosotros hicimos hasta el año pasado era, bueno, pedir una encuesta a los egresados. En el egreso, pedir una encuesta a los egresados, ¿te fijas? Pero esa es una pega que queda en manos de la Dirección de la Escuela y de los intereses del director de la Escuela, porque si este año que hubo cambio de dirección, pucha, no sabe que se hacía eso, o no le importa, resulta que toda información que recabábamos año a año se va a interrumpir ahora. Lo que no sucedería si fuera un proceso, digamos, el de la evaluación de los cursos, un proceso llevado por la propia universidad. Hoy día evaluamos, digamos, para decirlo en simple: la Universidad centra la evaluación en la persona de los alumnos y en la persona de los docentes, pero no en sus planes de estudio, y creo que eso debiese ser tan periódico y es tan necesario como... Porque la realidad cambia. Y en esa evaluación, a lo mejor de los cursos, incluso tú podrías incorporar a otros agentes que... Que opinaran también, de acuerdo a un sistema más o menos estándar. Debieran, permitieran a mí saber: “oye, mira: durante los últimos 10 semestres, este curso que a lo mejor está muy bien evaluado en cuanto a sus docentes, está muy mal evaluado en función de su contribución al plan de estudios”. Y como eso es en función así, yo te diría que hay un 50% de la misión institucional a la cual le falta, un insumo, digamos, crítico que es el que te da la evaluación.

15:00 Entrevistador: Perfecto. Súper claro. Ahora, y en este... Tú has señalado que, claro, efectivamente hay ciertos insumos que le falta a la evaluación y uno de los elementos mencionados dice relación con evaluar no únicamente la figura del profesor, sino que también hacer una evaluación respecto de la pertinencia o el aporte de la cátedra en particular. Ahora bien, si nos fuésemos como a la sala de clases en específico, y a ti te, o directamente, te llaman desde Vicerrectoría. Asumamos... Pongámonos en el escenario que desde Vicerrectoría Académica te llaman para conformar la comisión que está trabajando en el ámbito de la evaluación de la docencia. Y te consultan respecto de cuáles serían los aspectos en los que tú te focalizarías para evaluar la

docencia, pero aspectos así como súper concretos ¿Cuáles serían aquellos aspectos que tú mencionarías, por ejemplo?

Entrevistado: Eh, ¿distintos dices tú a los que ya están evaluados?

Entrevistador: Exactamente. O si sacaría alguno, incorporaría otro. Entonces, así como, viendo, siendo súper precisos en eso.

Entrevistado: A ver. Yo creo que los que están, como te dije recién, son los mínimos y que debieran estar. Quizá, creo yo, que podría incorporarse algo que la universidad pretende o declara y es la contribución de los cursos a las competencias que son propias de los perfiles de egreso genéricos o de las carreras, ¿te fijas? Yo creo que eso no está medido ahí. Quiero decir: la encuesta docente no le permite al alumno opinar sobre si el profesor cumplió algunos aspectos críticos declarados dentro del plan... del programa de estudios. Del programa de estudios. La encuesta con eso sería más compleja, porque obligaría al alumno a revisar el programa y muchos alumnos que ni siquiera miran los programas y muchos profesores se olvidan de cuáles son las obligaciones de su curso en cuanto contribuir al perfil de egreso. Entonces, si tú me dijeras: mira, ¿qué podría añadirse para medir?, que es una medición importante, yo creo que es esa. La encuesta no entra en detalles que son críticos como decirle al alumno: mire, el curso declara que usted... Este curso que usted está haciendo declara no solo que usted maneja ciertos contenidos, sino que usted sabe, qué sé yo, escribir. Y así el alumno se daría cuenta que me entregaron súper buenos contenidos, pero no me enseñaron a escribir, ¿te fijas? Entonces, yo creo que ahí la encuesta se podría sofisticar un poco más para tener un cuadro más, digamos, crítico de la información. Es decir, la contribución de ese curso a esas habilidades. Más allá de lo que te dije del curso en general. De la utilidad del curso en general dentro del plan de estudios.

Yo creo que hay cuestiones también de capacidad... No estamos... A veces no están expresamente asumidas por los estudiantes. Yo creo que los cursos tienen que enseñarle al alumno a aprender, ¿no cierto? Y el perfil genérico de la Escuela de Derecho, claro, dice que es una persona que soluciona problemas, en fin. Pero yo creo que una cuestión crítica de todos los cursos es que el alumno tiene que ser entrenado. Sobre todo ahora en que las leyes cambian tanto y tan rápido. Esto que los educadores llaman la metacognición. No me acuerdo como la llamaban ustedes, claro. Que el alumno aun inconscientemente reciba las herramientas en cada uno de los cursos para poder desenvolverse luego de manera autónoma frente a una eventual y muy probable... Una eventual y muy probable cambio. Yo creo que eso también debe ser evaluado. Y a muchas cosas más, porque la encuesta... El alumno, por lo menos... Una buena encuesta tiene que ser corta, ¿te fijas? Y yo no puedo separar la densidad de la encuesta docente de la densidad del plan de estudio. Si un estudiante promedio de Derecho, responsable, que va al día, tiene que hacer 9 cursos, el que la universidad en el caso de Derecho, tenga una alta tasa de respuestas en la encuesta, indica que hace muy bien su trabajo si los chicos tienen que responder 9 encuestas por semestre. Responder encuestas, usualmente, es un cacho. Entonces tampoco le podemos meter tantas cosas. Yo creo que... Yo digo, cosas que yo creo esenciales que hay que medir es si el curso sirve o no sirve y si el curso sirve o no sirve para que yo siga aprendiendo otras cosas cuando ya no tenga ni universidad ni profesor. En una carrera como Derecho que suele ser como, después podemos conversar de eso, suele ser muy, digamos, como una correa transportadora de conocimientos sin desarrollar mucho la capacidad creativa, la capacidad innovativa y la capacidad para poder después desenvolverse con autonomía, yo creo que es importante lo que te digo yo. O sea, que los cursos y que nosotros podamos medir como universidad el desarrollo como capacidad.

Entrevistador: No. Perfecto. Súper. Ahora, yéndonos un poco al ámbito más desde tu rol, digamos, de profesor y también de lo que fue tu rol como director: al momento de recibir tú los resultados de la evaluación y de este cuestionario de opinión estudiantil, ¿cuál era el uso o cómo tú le dabas algún uso a la información que te llegaba a partir de esos informes desde, insisto, desde tu rol de profesor y desde tu rol de... de lo que fue tu rol como director?

Entrevistado: Sí. A ver, por orden. En general, los profesores, como los números son buenos... Te voy hablar de lo que uno percibe en general y luego de lo que uno hace en particular. En general, los profesores, de lo que uno escuchaba o conversaba con los colegas... Claro, hay profesores que encuentran que las encuestas son el momento que el alumno tiene para vengarse del profesor. Cosa que yo no creo. Esa es como una categoría minoritaria de profesores. Pero yo creo que la gran mayoría de los profesores las atiende, porque en general considera que el alumno es un momento de sinceridad, en que salvo a veces por algunas cosas atroces que dicen del insulto y cosas así por estilo, que en mi caso personal nunca me tocó ver insultos a mí, pero sí vi entre las observaciones, digamos, que el alumno hace, en ese momento de comentarios generales. Hay alumnos que las usan para insultar a sus profesores. Cosa que obviamente no debería ser. Yo creo que en general la opinión de los profesores de que las encuestas sirven, sirven mucho y la percepción que tengo yo es que en general, a lo que más van, más que al número, van a las opiniones del final. O sea, y las atienden, aunque a veces sea una sola que diga: profesor, usted, digamos, hizo tal cosa. Habló tal cosa que me gustó. Habló tal cosa que me disgustó. Hizo tal cosa que me sirvió. Hizo tal cosa que a nadie del curso... Entonces, esas cosas yo creo que son; ese insumo de información yo creo que es valioso. Y en lo personal, claro, uno siempre,

digamos, la parte de los números, uno en general más o menos sabe cómo va. O sea, cuando uno sabe que se demoró, no sé, un mes en entregar las notas, uno sabe que es muy difícil que lo evalúen bien en la parte de los plazos, en la parte administrativa. Cuando uno le puso, digamos, esfuerzo al curso, en fin, uno sabe que... Sospecha que más o menos va a salir bien en la evaluación de lo que es el ambiente y todo lo demás. Entonces, ese yo te diría que ha sido mi experiencia personal.

Ahora, a veces uno se lleva sorpresas, porque el valor que los alumnos le dan a ciertas cosas... Los alumnos, por ejemplo, la parte administrativa, creo yo, la valoran mucho. O sea, que el profesor respete los plazos. Si tienen que subir las clases, las suben. O sea, yo he aprendido a no esperar que me califiquen bien porque subí todas mis clases de Zoom al día, a las horas siguientes. No me van a evaluar bien si cumplí con mi deber, no más. Pero sé también que me van a evaluar a mí o a los colegas los van a evaluar muy mal si no lo hacen, ¿te fijas? Entonces, como que no hay proporción entre cumplir. Lo que se cumple, sí, bien, es lo debido. Pero lo que no se cumple, los chicos son muy, digamos, severos en eso.

Luego, en lo que la experiencia como director, siempre se me miraban las encuestas. La parte cuantitativa, digamos, no se miraba tanto, porque, como te digo, como las encuestas en general en la Escuela son tan buenas, no es un problema la calidad. O sea, cuando los alumnos a veces reclaman: no, que la Escuela... El problema... Los problemas de evaluación son más bien con el plan de estudios, yo creo, más que con los docentes. En general, la opinión de los estudiantes en Derecho es muy buena respecto a sus profesores y es... Contrasta mucho con el ambiente que dicen los alumnos tienen en la Escuela. Que están tan maltratados. Hay una brecha, como se dice hoy en día, entre lo que dicen las encuestas y los rumores. Y esa brecha a mí me... Siempre me ha hecho pensar que el problema no está en el profesorado, sino que está en el diseño del plan de estudios. Las observaciones a veces uno... Cuando vi observaciones como, por ejemplo, de comentarios que hacían los profesores contra las mujeres, contra la gente de las poblaciones vulnerables, en fin. Esos también uno los tomaba, porque uno decía: “oye, mira, nos llegó esta encuesta. Está bien en esto, pero evítate y evítanos un problema...” Y en una oportunidad, claro, una persona que había tenido sucesivas evaluaciones con comentarios de parte de alumnos, de comentarios machistas, al profesor se le decidió por no renovar el contrato. Que era un profesor a honorarios. Un profesor agregado. Y eso es lo que te podría decir mi experiencia como...

Entrevistador: No. Súper, súper claro. Ahora, entendiendo que, por ejemplo, no sé, las distintas, digamos, las distintas ramas del Derecho tienen una forma de abordar el objeto de conocimiento de manera variada, que tiene que ver mucho con la naturaleza de ese objeto de conocimiento, ¿tú considerarías que, por ejemplo, no sé, sería adecuado hacer una evaluación de la docencia que fuera diferenciada en función de, no sé, la naturaleza del objeto de conocimiento que se está enseñando, o del nivel de la formación, o directamente no consideras que sería relevante en ese sentido?

Entrevistado: Sí. A ver, considero que es una buena pregunta, porque la encuesta docente es, en el fondo, un instrumento que cumple sus funciones para todos los cursos, sin atender las peculiaridades de cada curso. Entonces, yo creo que hay un punto ahí en la pregunta, en el sentido de que sería, efectivamente, obviamente que sería más positivo. Pero eso tiene varias dificultades, porque significaría: 1) que la Unidad Académica tendría seleccionar qué instrumento, digamos, docente se aplica para cada curso. Habría que, como categorizar: mira, este es más de contenido, este es más de habilidades, qué sé yo. Y eso es ya una dificultad, porque en el volumen de trabajo de la Unidad Académica, cada Escuela recibe, por semestre, la lista de todos los cursos y lo que hace la Vicerrectoría... Ya no me acuerdo cuál oficina de la Vicerrectoría Académica, es que a uno le dicen: mire, indíqueme qué cursos usted desea que no se evalúen, ¿te fijas? Entonces eso ya es un tiempo, mirar las listas... Mira, ¿sabes qué? Este curso de Habilidades no lo vamos a evaluar, porque lo comparte Felipe con el profesor Aldunate y Felipe figura nominalmente y el profesor Aldunate, que en realidad va a hacer todas las clases, pero necesitamos que estén los dos y a Felipe... Nos pasa mucho eso, que los profesores que a veces colocamos nominalmente son mal evaluados por los alumnos, porque no se aparecieron en todo el semestre. Entonces, el alumno no sabe que el profesor en realidad no iba a estar o iba a estar una o dos clases y creen que si tú pones dos profesores, vas a tener... Y a veces los profesores no le transmiten eso a los alumnos y después el alumno castiga al profe y dice: mire, me pusieron a mí de profesor a Felipe González y Felipe González yo lo vi dos veces en el semestre y luego el profe se desapareció. Entonces, claro, uno a veces previendo eso, dice: miren, ¿saben qué? Este curso no lo vamos a evaluar.

A veces pasa que vamos a experimentar. Entonces, vamos a hacer por primera vez un curso compartido entre tres profesores y vamos a experimentar una metodología. Y a veces uno lo quita de la evaluación. Esa es una decisión que es como estratégica. Bueno, uno lo quita, porque esto después incide en la carrera académica, sobre todo de los profesores planta, ¿te fijas? Entonces pasarle un experimento a un planta y en endilgarla a su historial de calificaciones un curso que fue experimental y que, como no tenemos esta distinción entre evaluar el curso y evaluar al profesor, a veces los alumnos evalúan mal al profesor porque el curso es muy malo, ¿te fijas? Entonces, esa es otra razón para decir que falta evaluar los cursos, ¿te fijas?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y hay algunos casos en que, qué sé yo. Hay un curso de Interpretación que tenemos por ahí por cuarto año. Claro, ese curso... Hay... Nos pasa que hay profes que son súper bien evaluados y tú dices por qué tiene esta diferencia entre profes. Patricio Lazo, por ejemplo. En un curso que es un coñazo, que es una lata, que es Derecho Romano, en primer año. Patricio Lazo se saca la mugre, qué sé yo. Hace a los cabros jugar con el esto, cómo se llama, Kazuka... No sé cómo se llama.

Entrevistador: Kahoot. El Kahoot.

Entrevistado: El Kahoot. Eso, el Kahoot. Y a los niños los tiene como cabros chicos de colegio. Los tiene felices. Los alumnos lo evalúan con un 4,97. 3,97, voy a inventar. Pero después tú pasas a Interpretación y tú dices: ¿por qué Interpretación, otro profe súper querido por los estudiantes como lo es el pelao Aldunate y Lazo que quizás no es tan querido, pero sí es bien valorado, aparecen mal evaluados ellos en el curso de Interpretación? Si tú cruzas entonces, el problema aquí no es Lazo o Aldunate, sino que parece que el problema es el curso y por culpa de eso, los que terminan cargando y sumando malas notas a sus evaluaciones, son los dos profesores que te mencioné.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Te fijas? Eso yo creo que es un elemento que a veces distorsiona la evaluación, porque son cursos que hacen, que no sirven pa'na'. Y más encima, a veces los profes como para, viendo que no sirven pa'na', tratan igual de hacer bien la pega y hay profes que creen que hacer bien la pega es hacer los cursos más difíciles, ¿te fijas?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, un curso que tú haces más difícil y que es un curso inútil, los chicos no son tontos, po. Los chicos saben que... Los chicos no van a evaluar mal un curso difícil que saben ellos que les sirve. Pero si te van a sacar la cresta con un curso difícil que saben que no sirve pa'na'. Por ejemplo, el curso de Interpretación. Y eso es otra razón para que, en mi opinión, decirte que falta la evaluación de curso como algo distinto de la evaluación del docente.

Entrevistador: Súper. Oye, Manuel, y ya yendo a otro ámbito, pero pensando así como en tu ideal. Y acá tú también puedes pensar en tu experiencia de cuando fuiste estudiante, en tu experiencia de... Como exclusivamente como profe. Entonces, ¿qué es para ti o qué elementos tienen una buena práctica docente, digamos, (sic) una buena ejercicio docente en la sala de clases? Así como, ¿cuáles son, pensemos en tu experiencia particular como profe, digamos así como ya: yo quedé conforme con esta instancia, con esta asignatura que dicté, porque hice tal y tal cosa? Entonces, más o menos ahí, ¿qué elementos debiese tener una buena práctica docente, primero en el ámbito presencial y luego en el ámbito más bien virtual?

Entrevistado: Bueno, a ver, yo creo que una buena práctica docente es una en la que tú logras esa conexión con los cabros. Eso que los gringos llaman el engagement, ¿no cierto? Que te permite en el estudiante o que te permite a ti (33:14 no se entiende) que el estudiante está comprometido con ese curso. Que él sabe que sirve para algo. Entonces, una buena práctica docente es la que creo yo que es capaz 1) de convencer al alumno de que y de transmitirle al alumno que ese curso sirve para algo. Que el alumno sepa para que sirve. Más que sospeche o intuya algo de que el curso le va a servir para algo. Eso por una parte. Y por otra, una buena práctica docente es aquella que tiene que enseñarle al alumno a generar una capacidad y una autonomía para generar él mismo su propio conocimiento que yo creo que eso es lo más crítico en los tiempos que corremos. Y eso es difícil, porque el alumno tiende, como el alumno es un buscador inteligente de seguridades, el alumno no tiende a valorar esto que yo te acabo de decir. En general, el alumno tiende a valorar lo que tú le entregas como conocimiento cierto, entonces usualmente va a entender que un profesor es mejor mientras más definiciones, clasificaciones y menos se mueva de un horizonte más o menos acotado de... Cuando un profesor, en cambio, te saca de esa certeza y te lleva como parece que es o yo creo que es la vida en general, el alumno tiende a sentirse incómodo. Entonces, yo creo que un ambiente propicio de enseñanza es uno donde tú eres capaz de sacar al alumno de su zona de confort. La zona de confort que es el estudiar por un apunte y el resto no importa na' y que te pregunten ojalá solo lo que sale en el apunte. Sacarlo de su zona de confort, aprender, en el fondo, enseñarle a salir de esa zona de confort. Y eso es algo que yo creo que es necesario en la universidad, pero para el alumno es agotador, porque posiblemente tú no podrías tener 9 cursos en los que el alumno estuviera estresándose, sacándolo de su... Pero ese es otro problema que es el plan de estudios. Yo te diría eso: que el alumno esté involucrado con el curso y por otro lado, que el alumno esté, digamos... Que el curso pueda preparar al alumno para ese aprendizaje autónomo. Eso.

Entrevistador: Perfecto. Y, ¿desde la virtualidad?

Entrevistado: A ver, desde la virtualidad, yo creo que el ideal es que el alumno, a ver, pueda tener una conexión permanente con los propósitos del curso. Yo creo que uno de los problemas que genera la virtualidad... Genera muchas ventajas y tiene algunas desventajas. Todo esto en el contexto específico de la Escuela de Derecho de la Católica de Valparaíso, porque yo no puedo desentenderme de algunos problemas sistémicos que tenemos con alumnos que tienen que aprobar 62 cursos obligatorios en 10 semestres. Entonces, en ese contexto tan particular nuestro, yo creo que una buena clase es aquella clase que tú usas la clase presencial,

sincrónica, para en el fondo darle unidad al resto de apoyos que tú puedas tener en el aula. Creo que uno de los problemas que puede tener la enseñanza virtual es que se transforma en una especie de réplica de la clase magistral. Es decir, yo, así como estoy participando en esta entrevista, que esté sentado, hable, y el alumno tome apuntes. Eso, yo creo que es una, digamos, es un fenómeno que tarde o temprano va a tener que ser superado en este proceso de transición, porque los alumnos muchas veces están presentes, pero no están presentes. Yo creo que una buena clase virtual es una que logra que el alumno esté presente más allá de tenerlo tú en una foto en la vista de galería del Zoom o del programa que estés usando. O sea, una buena clase es aquella que logra esa interacción. Que es una interacción que tú en la sala de clases, digamos, tradicional, es más fácil, porque tú al alumno lo apuntas con el dedo, lo llamas por el nombre y lo obligas a participar. Acá, el chico puede estar durmiendo la siesta o simplemente puede no estar. Entonces, ¿por qué los alumnos te piden tanto que tú les subas las clases que no has hecho? Porque después se pegan una especie de, como con las series de televisión, que ves una temporada en 10 horas, no sé. No me acuerdo. Eso tiene un nombre, ese consumo cuando tú te pegas un atracón de series de televisión. Algo con gagebing (38:31 no se entiende), una cosa así. Se pega una especie de atracón de clases que no es la, creo yo, no es la idea. No es la idea. Sobre todo, porque creo yo difícil que vean la clase entera, van adelantando, empiezan a hacer un ejercicio que no me imagino cómo será. Pero yo creo que el alumno no debe tener tiempo para... Yo creo que si estuviera presencial (39:02 no se entiende bien lo que dijo), uno luego estudiaba de un apunte y eso era mucho más eficiente que luego estudiar... De la fotocopia del que fue a clase que poner a dar play a una clase que dura una hora. Yo creo que no tiene mucho sentido.

Entonces eso. Una clase que logra tener a tus chicos involucrados, digamos, virtual, y que logra evitar, ya como proceso docente global, evitar que el alumno se pegue los atracones de grabaciones. Eso es lo que yo creo es una buena clase.

Entrevistador: Perfecto. Súper bien. Ahora, un par de preguntas ya como bien cortitas y para ir dándole cierre a la conversación que tiene que ver con, en primer lugar, con la periodicidad con la que se lleva a cabo este proceso de evaluación. O sea, ¿consideras que la periodicidad con la que se lleva a cabo es la pertinente o apostarías por algún tipo de cambio u otro tipo de periodicidad para estos efectos?

Entrevistado: No, la periodicidad es la suficiente. O sea, como te digo, tener que responder 9 encuestas por semestre, 18 al año, para el alumno es más que suficiente. No las haría más periódicas. Creo que no tiene...

Entrevistador: En la época, ¿tampoco la cambiarías, por ejemplo, en...?

Entrevistado: En la época. Claro. En la época, bueno, ahí hay siempre como una alusión. Porque, bueno, la pregunta es siempre quién responde esto. Responde la gente antes de cerrar los cursos. Después de aprobar el curso, que es cuando tú realmente tienes el... Yo creo que la época... No hay una época que sea ciento por ciento ideal. Si es muy al comienzo no tienes a todo el curso... Vas a tener evaluando a gente que va a describir (sic) el curso y no tienen el (41:01 no se entiende qué dice) Muy tarde, el alumno a veces... Posiblemente, mientras más avanzado... Lo único que recomendaría es que fuese bien avanzado el curso. Posiblemente, cuando el curso está ya cerrado. Cuando el alumno ya ha sido evaluado. Que es el momento en que él tiene realmente conciencia... Tú sabes realmente... Ya tienes información de los alumnos que hicieron el curso y, por otro lado, el alumno que hizo el curso tiene la película completa.

Entrevistador: Claro. Perfecto. Y si pensamos en los agentes o en los sujetos que actualmente participan de este proceso de evaluación, ¿consideras que son lo, el grupo de personas, son idóneas suficientes o incorporarías a otros agentes que también fuesen partícipes de este proceso de evaluación de la docencia?

Entrevistado: A ver. Yo te diría que los que participan ahora, por una parte el estudiante, sí, tiene que estar. Tiene que estar presente. Siempre se ha pedido, al menos los últimos años, los estudiantes a veces piden que se evalúen los ayudantes. O sea, que la evaluación docente sea más completa y se incorpore al ayudante. No como evaluador del curso, sino como otro sujeto evaluado junto con el profesor. Yo no metería, digamos, no incorporaría a más gente que no fueran los estudiantes. Lo que sí hay que evaluar, como te dije, los cursos... Esa dimensión de los cursos, ahí sí que habría que incorporar a otros actores. Ex alumnos, egresados, qué sé yo, otro tipo de agente externo, pero para la evaluación docente del curso el que tiene que opinar es el que tiene que aprender y el que tiene que aprender es el alumno.

Entrevistador: Claro. Perfecto. Y lo último, Manuel, como para dar cierre a esto, ¿cuál es la relación que tú ves entre el concepto de evaluación de la docencia y calidad de la docencia?

Entrevistado: Bueno, se supone que tú evalúas para ver cuán buena o mala... A ver, se supone que tú evalúas para saber qué tan buenos o malos fueron tus profesores como promotores de la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación de la calidad, digamos... La evaluación docente con relación a la evaluación de la calidad, ¿eso es como tu pregunta? Eso es una parte del proceso. No se agota en todas la evaluación de la calidad. La evaluación de la calidad continúa. Si yo como... Si el directivo no revisa que el profesor haya tomado una mejora. Haya introducido una mejora en sus procesos de enseñanza con las encuestas docentes, el proceso de calidad es incompleto. Que era el problema que tenía la... El problema que han tenido siempre las evaluaciones.

La pregunta, bueno, ¿qué es lo que haces tú con las evaluaciones? O sea, ¿cómo tú corriges tus defectos? Bueno, mira, lo del premio a los buenos profesores para que sigan así. Y les pregunto a los profesores que no fueron tan bien evaluados qué es lo que hicieron para mejorar y ahí, claro, hay ciertos nudos que están incompletos, como te digo. Si el profesor ve, si el profesor tuviera, si la universidad le entregara al profesor sus curvas en semestre, el profesor diría: oye, mira, aquí venía bajando yo, introduje este cambio y resulta que subí, ¿te fijas? Esa parte yo creo que... Es lo que uno hace que el... Haría que el ciclo fuese más completo. En otras palabras, la evaluación de la docencia es una parte. Hay muchos factores que son para, en general, asegurar la calidad dentro de una carrera.

Entrevistador: Perfecto. Manuel, de esta manera, vamos a dar término a esta conversación. Agradeciendo tu participación y tu buena disposición y no sé si hay algún tema, algún tópico, que te haya quedado como en el tintero y que quisieses destacarlo, también te cedo el espacio para ello y de no ser así...

Entrevistado: No, mira... Fuera de la... Fuera de la entrevista, lo que yo te había... Lo que yo había pensado como compartir contigo, a ver si le das vueltas, por si encuentras algún material y el día de mañana te interesa que podamos hacer algún trabajo juntos. Que es como basado en lo mío solamente en la experiencia particular de lo que yo enseño y que yo creo que es un tema crítico en las carreras de Derecho. No en toda la formación del abogado, pero si en una parte, es lo siguiente: a partir de mi experiencia, yo los últimos... Esto hagamos acompañado de un ciclo político en Chile, yo te diría desde... En los últimos 10 años, los profesores de Derecho de ciertas áreas que son como muy sensibles a la política nos hemos enfrentado a una dificultad que es la siguiente: hasta el 2010 por decirlo así, la enseñanza del Derecho siempre se había entendido que era una enseñanza relativamente conservadora y, por lo tanto, tú transmitiendo conocimiento... La transmisión del conocimiento no tenía una dificultad que surgió como tal, yo te diría a partir del 2010, del 2011 en adelante. Y es que, en algunas áreas del Derecho, como las del Derecho Constitucional, las del Derecho Público, tú ya no tienes... Ya no es suficiente con transmitir el conocimiento del modo como viene dado en un texto legal escrito, que es la Constitución o algunas leyes generales de la República, sino que tú tienes que convencer al alumno, tú tienes que persuadirlo que eso no solo es así porque lo dice la ley, sino que es así porque es bueno que sea así una comunidad, ¿te fijas? Entonces, si antes ya había cierta dificultad por tener que transmitir contenidos que son muy técnicos, en los últimos años hay una dificultad por convencer al alumno de que lo que tú le estás diciendo al alumno es lo correcto. No sé si me explico.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Desde el 2011 en adelante, por ejemplo, muchos estudios estadísticos de la PNUD, del Instituto Nacional de Derechos Humanos te dice que hay un porcentaje creciente en la población quien cree que la violencia en ciertos casos puede ser un método de acción política que es legítima. Y yo en mi curso, enseño todo lo contrario. Enseño que la Constitución proscribire, y en una democracia constitucional la violencia está proscribida como método de acción política. Entonces los chicos, a veces, el 90 % del curso dicen: pero, profe, es que nosotros vivimos en una sociedad en la que si no nos saltamos las barreras del metro y no quemamos las estaciones, no conseguimos nada. Entonces, uno tiene que enseñarle que eso no es así. Entonces eso es lo que yo creo dificulta, en los derechos humanos, para quien enseñe derechos humanos, incorpora una dificultad que yo te diría no estaba antes. Tú tienes que enseñar la presunción de inocencia en Derecho Penal, en Derecho Constitucional, que la persona hasta que no es condenada, se presume inocente y las generaciones actuales no creen en eso. No creen. Y yo tengo alumnos y alumnas que por las redes sociales publican las fotos del chico este, del Pradenas este, de Puerto Varas, Temuco, no sé dónde. Que supuestamente asesinó a su novia. Y lo hacen sin ningún, digamos, inconveniente. Entonces, eso yo creo que en la enseñanza del Derecho... Yo no sé si hay literatura yo, algo que te lo encargo por si tú alguna vez encuentras, porque, en el fondo... Yo creo que hay mucha literatura, te lo puedo decir yo, sobre los procesos de enseñar y todo lo demás, pero de esa enseñanza persuasiva, de esa enseñanza en que no solo yo tengo que poner en un, digamos, en un... Yo no... La educación no es que yo ponga mis conocimientos en un continente que está vacío. Hoy día, los prejuicios de los cabros me obligan a tomar atención en cosas en que yo antes no hacía. Porque a lo mejor, o el continente estaba vacío o estaba amoldado a ciertos patrones de la sociedad que hoy día ya cambiaron, ¿te fijas? Hay un problema general como muy grande: cómo tú le enseñas a estos millennials, los centenarios, ya no sé cómo se llaman, que tienen otras maneras... Sus cerebros funcionan de otra manera sin que por eso, los chicos sean más tontos, más flojos. Y, por otro lado, en términos más de moralidad política, ¿cómo yo les transmito ciertos valores que eran tradicionales del constitucionalismo, del Derecho Público, de los Derechos Humanos a gente que, digamos, tiene una tendencia a no compartir la presunción de inocencia, cuestionan el derecho de propiedad, cuestionan, a veces, los espacios legítimos de autonomía que hay dentro de una comunidad, que cuestionan el Estado en su globalidad para decirlo en un solo término? O sea, con unos chicos que piensan que los carabineros poco menos sirven pa' na', ¿te fijas? Entonces, eso yo creo que esa enseñanza, no sé cómo llamarla, ¿persuasiva?, en esos términos, creo que es un tema que no sé si estará tratado, si estará... A ver, si yo le hiciera clases a una cárcel, como para decirle a los tipos, a los ladrones: oye, mira, usted, esa educación que yo tengo que convencer al delincuente que es malo robar, es malo... Ahora con los cabros,

tengo que convencerlos de que, pucha, no es bueno quemar una micro. Oye, mira, el gallo que está ahí apedreando o intentando quemar un paco no, es algo que no se hace. Eso, yo creo que es una dificultad a la que yo me he enfrentado los últimos años y que no tengo completamente sistematizada, digamos, en términos de enseñanza del Derecho, yo creo que es una cuestión interesante ¿No sé si tú has visto algo de eso? Como educar a aquellos que no creen en lo que tú estás enseñando, en definitiva.

Entrevistador: Sí, no, no he revisado, pero sí sé que hay literatura, porque entre las jornadas, digamos, de estudio, que pasaba en la biblioteca de Educación de la UB, ahí pasé por algunos textos. Mira, los voy a revisar y ahí te los voy... Te voy a mandar los títulos, Manuel.

Entrevistado: Claro. O sea, cómo, en el fondo... Porque yo creo que si uno hace abstracciones, dirá: cómo, en el fondo, cómo enfrentas tú... A ver, el médico que le enseña al estudiante de Medicina cómo se abre un estómago y se saca un tumor... Bueno. Pero bueno, quizás también en eso tendrás que... Hay una parte de convencimiento decirle: oye, mira, sabí que... Que el gallo te mira y decirle sabías que eso no se opera. No, porque yo estoy en contra de las vacunas. Estoy en contra de, claro... Hay una parte del discernimiento, quizá ético, no sé cómo llamarlo, que previo al proceso de educación, y que en algunas cuestiones críticas... Quizá dentro de todas las profesiones, especialmente en la profesión de abogado, cuando tú tienes una crisis, no cierto, que es como decir: mira, Chile tiene una crisis constitucional. Tú eres, entre otras cosas, profesor de Derecho Constitucional. Esa crisis constitucional se manifiesta, entre otras cosas, en que la gente no cree en el Estado. No cree en la Constitución. No cree... Y no creer en la Constitución es como no creer en muchas cosas. Entonces, ¿cómo tú enseñas eso? ¿Cómo tú enseñas eso? ¿Cómo tú transmites, digamos, algunos valores que son básicos para la sobrevivencia de una sociedad con alumnos que tú sabes que son cabros potencialmente encapuchados, que, digamos, tampoco tendrían mayor problema en tomarse la universidad y tenerte, no sé, 8 meses sin entrar a tu lugar de trabajo? Para los cabros no es ningún problema.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, te encargo si ves cualquier cosa que me pudiera... Me pudiera dar, digamos, luces pa' eso.

Entrevistador: Perfecto. Ningún problema.

9.6.7 Grado de Ingeniería Civil Bioquímica. Docente experimentado

Duración: 1:03:08

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Paola. Buen día. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y en este contexto, me encuentro en el proceso de recolección de información para efectos del desarrollo de mi tesis que aborda el tema de la evaluación de la calidad de la docencia en la universidad, pero desde una perspectiva formativa y asociada a distintas áreas del conocimiento. En este contexto, desarrollaremos a continuación un proceso de entrevista en profundidad, donde abordaremos particularmente ocho puntos que tú los puedes ir abordando desde tu experiencia docente, verdad, desde la experiencia docente inmediata y desde lo que ya ha pasado y también señalarte que esta entrevista va a ser grabada. Entonces, requiero que, antes de iniciar el proceso propiamente tal, me declares abiertamente que me autorizas a la grabación y que también no has sido obligada a participar de esta entrevista. Supongo que Cristina no te obligó.

Entrevistado: No, para nada. Hola, Felipe. No hay problema. Para que el registro. No estoy obligada a participar en esto. Lo hago con gusto. Cristina me preguntó si acaso me complicaba. La verdad es que para nada. O sea, cualquier cosa que sirva para ayudar a algo que sea para mejorar y a tu tesis en particularmente, que comprendo lo difícil que es llevar adelante esto. Así que para mí no es un problema, es un gusto de mi parte. No tengo problema en que lo grabes. Grábalo. Obviamente me parece evidente que es la forma de poder tener el registro para poder consultarlo. Demostrar incluso que lo hiciste, así que no hay problema. No hay problema. Así que registrado que puedes grabar. Registrado que nadie me obligó.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Paola. Bueno, para iniciar, comentar que nosotros bien sabemos que en el contexto chileno, verdad, las distintas casas de estudio tienen sistemas autónomos de evaluación de la docencia. Vale decir que no existe un sistema unificado para evaluar la misma como sí ocurre en otras naciones, donde hay una agencia asociada a la evaluación de la docencia. En nuestro caso no. Digamos cada universidad tiene su autonomía. Y en este sentido sí existe una coincidencia en ciertos elementos que se

vinculan referidos a la evaluación de la docencia o la evaluación del profesorado, que tienen que ver con dos conceptos claves. Por una parte la calidad y la evaluación. Entonces, desde tu perspectiva, ¿cuál es la relación que tú puedes establecer o que tú ves enmarcado obviamente en el campo de la docencia o del ejercicio docente universitario.

Entrevistado: Es una pregunta, yo creo, súper complicada de responder, porque lo veo desde distintas aristas. A ver. Voy a tratar de organizar la información. Creo que están relacionados, pero no es calidad igual evaluación. Que no es una fórmula matemática. Porque yo soy ingeniero, entonces lo expreso todo en ecuaciones, digamos. Creo que... No tengo la solución cómo hacerlo, pero creo que no pueden... no es correcto evaluar la calidad solo a través de una encuesta o de una evaluación [porque] quedan cosas fuera. Están obviamente relacionadas. Creo que la calidad pasa obviamente por cosas que hacemos los profesores. Cosas que tienen que ver con algunos aspectos procedimentales. Por ejemplo, ir a clases, hacer las sesiones, preparar material, cosas que son rápidamente chequeables, digamos. El profesor fue, entregó las pruebas, la hizo, llegó a la hora... Cosas que obviamente forman parte de la calidad, entendido que la calidad involucra una cierta responsabilidad al hacer algo, digamos. Al hacer, en este caso, las sesiones de clases. Pero hay un aspecto de la calidad que también tiene que ver con cómo los alumnos hacen esto. O sea, no basta con que el profesor pueda hacer clases con todo el empeño que le pueda poner. O sea, en este caso, digamos, (4:32 no se entiende) hacer las sesiones virtuales, mandar los enlaces, preparar las cosas de la forma que al profesor le parezca la mejor por forma, digamos, porque es bien relativo eso de la mejor... Yo en este semestre he visto muchos enfrentados a los alumnos por el concepto de qué es lo mejor. El concepto de mejor es bien complicado de abordar. Incluso entre los mismos profesores. Yo soy jefe de docencia, entonces lo que me parece mejor a mí, no necesariamente es lo que le parece mejor al profesor, digamos. Pero ya salvando esa parte, digamos, como te digo, el resumen es que están relacionados, obviamente. Hay un aspecto que tiene que ver con evaluar en el punto de que pueda haber ciertos comportamientos esperados del profesor, pero hay una parte que es bien subjetiva por un lado, que creo que queda fuera y yo no sé cómo abordarla. O sea, si en algún momento la pregunta es cómo se abordan, no lo tengo para nada claro y dos, la parte de lo que el alumno hace y a mí esa parte me la complica bastante, porque creo que la calidad no pasa solo por lo que el profesor hace, sino que también pasa por lo que el alumno hace. Y para ejemplificártelo o para ilustrártelo de mejor manera, poniendo en contexto por ejemplo este semestre, de que los alumnos además llevan el bastión de lucha de la calidad en su discurso durante ya bastante tiempo, yo le hacía ver a los alumnos que calidad también pasa por lo que ellos hacen, y por lo tanto calidad pasa por ciertos (6:09 no se entiende) que los profesores podemos poner, porque para ilustrártelo, la discusión era por qué no se podía eximir con cualquier nota, digamos, en el semestre. Si yo les decía, a ver, si el alumno aprueba con un 4.0, donde en una prueba tuvo un 1.0, en otra tuvo un 7.0, a mí me parece que eso no garantiza que el alumno cumple con haber demostrado que tiene las competencias o aprendió lo que correspondía que aprendiera o desarrolló lo que tenía que desarrollar durante el semestre. Entonces no es así no más. O sea, no es que los profesores hagamos todo el esfuerzo de calidad, desde ese punto de vista, y el alumno pase como pasa, o sea, como tenga que pasar con tal que le dé 4.0. Entonces ahí creo que, para mí, es un punto que es bien complicado de abordar y yo no sé cómo se aborda. No sé si por ahí era lo que tú...

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Estabas orientando la pregunta.

Entrevistador: En el fondo por qué te preguntaba esto. Va muy ligado con lo que en parte señalaste en tu respuesta y que tiene que ver con que nosotros actualmente tenemos un sistema en la universidad... Tenemos un sistema de evaluación de la docencia, pero claro, tú me has dicho en el fondo cuál es tu parecer respecto a este. Entonces, en ese sentido, nosotros en la universidad contamos con este sistema, digamos, que es común a... La base es el sistema del cuestionario de opinión estudiantil para evaluar la docencia. Considerando el contexto y, digamos, el contexto formativo, tu disciplina, etcétera, ¿consideras que este finalmente logra ser totalmente adecuado?

Entrevistado: No. No, porque no tengo así en la mente todas las preguntas, digamos, que se realizan, porque además, anecdóticamente puedo contar que los profesores no nos es fácil ver como es el cuestionario. Me acuerdo que hace un tiempo tuve que averiguar, porque los profesores no teníamos acceso directo a las preguntas que se le hacían a los alumnos, que no son las mismas que respondemos nosotros en la autoevaluación, digamos. Entonces no lo tengo claro así como para memorizarlo, porque no es algo que vea de forma frecuente, pero recuerdo que varios profesores me han comentado de que las asignaturas que son más prácticas, laboratorios, ese tipo de cosas, que han quedado bastante mal registrados en ese tipo de cuestionarios. No recuerdo en este momento por qué, porque además yo no hago ese tipo de asignaturas, pero me acuerdo que ellos me comentaban que para poder evaluar asignaturas que son de laboratorio, que nosotros tenemos bastantes, quedaban muchas cosas fuera. Entonces como que ahí la solución que me acuerdo que me comentaron que en otras Escuelas se hacían al final dos encuestas, una para las asignaturas de laboratorio y otras que eran para las asignaturas que eran de no laboratorio. Por otro lado, hay tantas asignaturas que hoy en día son bastantes distintas en su ejecución ¿En qué sentido? Con esto de que... de las competencias, digamos,

a mí me ha tocado abordar varias asignaturas que son poco tradicionales, en el sentido de que no son asignaturas donde el profesor hace clases y los alumnos hacen pruebas, digamos. Que son como lo histórico-tradicional que llevamos para atrás demasiado tiempo. Tengo bastantes asignaturas que son, en términos modernos, aprendizaje basado en problemas, digamos. Los alumnos le cuesta mucho comprender ver ahí que la responsabilidad de ellos. Se las pasan... Casi se las pasan de frentón a ellos. Entonces ahí el cuestionario se adapta re poco, porque el alumno... La cuestión está hecha para que el profesor lo haga todo y este tipo de asignaturas el profesor no es que no haga nada, digamos, pero el alumno tiende a verlo así. Tiende a ver el profesor no hace nada y entonces para qué voy a clases. Entonces el profesor no hizo nada. Entonces creo que ahí se adapta bien poco. Creo que ahí hay un problema de adaptación, porque me he dado cuenta que muchas veces se toman decisiones, y espero que no se entienda que estoy en contra de las decisiones, sino que creo que falta tomar cosas en consideración, que los alumnos son bastantes responsables y maduros en la forma de ver las cosas. La verdad es que en la práctica me ha tocado que eso no es así. Lamentablemente no es así. Los alumnos no son maduros en general. La tónica es justo lo contrario. La tónica es casi que uno se empieza a sorprender cuando el alumno es maduro en sus decisiones, el alumno sabe lo que está haciendo basado en que averiguó cosas, en que tiene información, en que entiende cómo funciona el sistema. La verdad es que la mayoría de los alumnos no hace eso. Entonces muchas veces el resultado pasa por lo que alumnos ven, pero que no están comprendiendo muy bien cómo funcionan. Entonces creo que por ahí esto se hace más evidente en asignaturas de este tipo. Eso estoy tratando de decir.

Entrevistador: Súper. Mira, te adelantaste con tu respuesta, por decirlo de alguna manera, a uno de los otros puntos que yo quería abordar, pero que de alguna manera lo has logrado contestar que es que... Claro, lo que tú ves, este tema de que la evaluación tiene a ser un poco como estándar para todo tipo de asignaturas, sin considerar, digamos, las diferencias entre cada asignatura y claro, acá se apostaría, si entendí bien tu respuesta, ¿verdad?, por una evaluación diferenciada dependiendo de las características de la asignatura, ¿o no?

Entrevistado: Sí, exactamente eso.

Entrevistador: Y, por ejemplo, pensando en una asignatura práctica, en una asignatura de taller o en un laboratorio, ¿cuáles son los elementos que tú integrarías en el proceso de evaluación de la docencia en esas asignaturas en particular?

15:00 Entrevistado: Ahí es donde creo que cobra más relevancia el aspecto de lo que el alumno hace. Si bien es cierto en general, obviamente lo que decía cuando partí respecto de la docencia y de la calidad de la docencia, tiene mucho que ver lo que el alumno hace en las asignaturas prácticas o en las asignaturas más de aprendizaje activo en general, donde se aplican estrategias de aprendizaje activo, el alumno es aún más protagonista de esto y cobra además mucha importancia lo que el alumno hace con sus pares, porque en los laboratorios, los alumnos no trabajan solos y ¿por qué tengo esto fresco? Porque el año pasado, y yo me he preocupado mucho del tema de cómo evaluar los trabajos grupales, entiendo que son más de una persona, digamos, porque no pasa porque se junten x personas y que cada uno haga un pedazo y lo pegue, digamos Y lo que pasa por la interrelación, por la interacción que tienen ellos como una forma de aprendizaje también, esa dinámica, digamos, de cómo hacer un equipo, de cómo relacionarse con el equipo, que es la relación personal, digamos, son las relaciones personales. Entonces esa parte cobra importancia y debe ser relevado en alguna parte de la encuesta. Cómo te digo, no tengo idea de cómo, porque la calidad... En este momento, las encuestas preguntan mucho de lo que el profesor hace: el profesor vino, el profesor me enseñó, el profesor relacionó, el profesor, el profesor, el profesor y lo que el alumno hizo no está. Entonces, en ese tipo de asignaturas, insisto, no es que el profesor no haga nada, pero el protagonista es el alumno. Entonces el profesor no es el protagonista. El profesor guía, el profesor hace esta suerte de engranaje o le echa aceite al engranaje, por decirlo de alguna otra forma. Y cuánto aceite le ponga es una parte, pero también los alumnos tiene que participar de este engranaje, porque si no participan, la cosa no se mueve, digamos. Y eso creo que es lo que falta de poder incorporar a este tipo de asignaturas. Y el otro tipo que me falta son que las asignaturas del tipo proyecto de título también creo que tienen que ser evaluadas de otra forma porque ahí de nuevo el profesor es menos protagonista, porque el proyecto es de los alumnos no del profesor. Entonces tampoco creo que tenga que ser evaluados como “el profesor llegó a la hora”, “el profesor...” Ahora también entiendo que los proyectos de título son muy distintos probablemente en las distintas carreras, en las distintas especialidades, el cómo se lleva a cabo un proyecto de título. Yo estoy hablando de los proyectos de título que yo conozco, digamos, del área de la Ingeniería, donde los alumnos, formando parte de un equipo, desarrollan un proyecto de Ingeniería, literalmente guiados por un profesor. Casi empujados por el profesor, digamos, donde uno básicamente los va empujando por un lado y les va como mostrando el camino. Por un lado uno hace así cuando se empiezan a dispersar y los empuja cuando van muy lento. Pero... Entonces las preguntas tipo “el profesor hace esto”, “el profesor hace esto otro” como que no caben... no caben para nada. Entiendo que a lo mejor la Universidad ha pensado que esto se salva, en el sentido de que a las asignaturas que se le aplica este cuestionario es una asignatura de las cuales creo que hay más de cinco alumnos creo. Algo así, no me acuerdo. Hay un número cuando son poquitos alumnos no se hace, digamos, no se aplican las encuestas, pero de nuevo creo que eso no

salva el problema, porque ahora se mezclan cosas. Por ejemplo, supongo que tú estás familiarizado con el ámbito estructural de las asignaturas, que para mí es un dolor de cabeza el tema de que la asignatura tiene actividades y eso le da una estructura, las actividades de cátedra, unas de talleres, cosas por el estilo, porque si uno lo mira en... desde el punto de vista de números, digamos, estas asignaturas se estructuran como que hay un profesor que da como clases, por una asignatura que hago yo, hago clases y luego se forman subgrupos que son los proyectos de títulos. Entonces si la universidad agarra su sistema donde el profesor va a ser evaluado siempre y cuando haya más de X alumnos. Estos también caben, pero su dinámica es otra. Son proyectos. Entonces las preguntas no tienen nada que ver y los alumnos se confunden, porque al final a quién evalúan ¿Evalúan al profesor guía o al que le hizo la clase? Entonces como que ahí hay hartos que observar.

Entrevistador: Perfecto. No, súper clara la respuesta, Paola. Gracias por eso. Otro de los temas y que en el fondo es como para volver, hacer un salto para volver a lo que habíamos abordado al inicio que tiene que ver con la evaluación de la docencia en general en nuestra universidad... ¿Cuáles son las finalidades o para qué crees tú que se evalúa la docencia en nuestra universidad y para qué debiese evaluarse? Acá son dos cosas. En el fondo, para qué se está evaluando y para qué, de acuerdo a tu percepción, debiese evaluarse.

Entrevistado: Puedo decir cosas políticamente correctas y cosas políticamente incorrectas.

Entrevistador: Tienes el espacio para hacerlo, si esa es la idea. Ser lo más honesto posible, porque en la medida que hay mayor honestidad, es más rica la información que puedo sacar y la propuesta a realizar.

Entrevistado: Mira, yo llevo 22 años trabajando en la Universidad. Por lo tanto, me he vivido esto desde cuando no existía nada hasta esto. Voy a partir primero en la filosofía. Yo creo que está bien evaluar. Yo creo que está bien. Yo creo que los profesores muchas veces creemos, no sé cuál es la palabra, pero... dueños completos de todo y dueños de la verdad y de la verdad total y la verdad de cada uno es la verdad, por lo tanto, lo que yo hago, es. Y yo creo que eso no puede ser tampoco. Yo creo que eso no es así. Yo me acuerdo haber entrado muy pollita, muy chiquitita. Entonces escuchaba esto de la libertad de cátedra, que me costó mucho entenderlo, y hoy en día que soy jefe de docencia, estoy en el otro polo y he sido directora de la Escuela, así que me he pasado por todos los cargos donde me enfrento a los diversos emperadores y emperatrices cada uno con un imperio, digamos. Yo entiendo la libertad de cátedra en el sentido de que el profesor es libre para enseñar las cosas, porque por algo es el profesor, digamos. El profesor es libre de saber qué evaluaciones va a hacer, qué preguntas va a poner, porque por algo es el profesor, digamos. Pero hay un marco donde todos debemos movernos por respeto mutuo que es parte del sistema y es que yo no hago las clases cuándo quiero y cómo quiero y a la hora que quiero, por decirlo así. Y yo creo que había hartos de eso. Había hartos de eso de que en realidad... Ahora yo no digo que eso sea por mala intención y por flojera, no digo eso. No creo... No soy de las personas que creen eso. Obviamente siempre hay de todo en todas partes, pero más bien porque yo era dueño de todo. O sea, no existían los programas. Hace tiempo que conversábamos que no existían los programas, entonces conversábamos de que chuta, había alguien pidiendo un programa como de los años 80 o 70, una cosa así y una colega mía que lleva más años en la Escuela decía “no po, si yo” empieza a abrir un cuaderno, “mira, cuando a mí me hacían clases, el profesor el primer día escribía en la pizarra”, porque no tenían obviamente ni mimeógrafo. Después venía la hoja mimeógrafo, digamos, donde qué resultado de aprendizaje, qué crédito, qué prerrequisito, qué objetivo, qué competencia. A lo más así como unidad uno, dos, tres y van a haber tres pruebas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Era todo. Entonces claro. Ahí como que todo... toda la responsabilidad caía en que el profesor era responsable de lo que se va a hacer y claro, funciona. No cabe duda que funciona, si todos fuimos o muchos fuimos formados de esa forma, pero la verdad es que para asegurar ciertas cosas, tienes que estandarizar ciertas cosas. Si esto es como cuando yo soy ingeniero, entonces, cuando yo voy a asegurar que el vaso va a quedar bien hecho y que todas las personas van a recibir un vaso que sirva para tomar agua, digamos, y yo voy a comprar un vaso o me lo van a regalar o... por último, aunque no lo compre si tengo un vaso que cumple cierta función, el vaso tiene que tener características que yo asegure que no se me va a desarmar con el agua, que no se me va a quebrar así como así, que no se me va a pasar, que no se va a disolver. No sé. Y yo creo que ese mismo principio aplica a los alumnos que estamos formando, a los profesionales que salen. Entonces, dado eso es evidente que hay que estandarizar también lo que el profesor hace. Entonces, de que hay que evaluar, hay que evaluar. Eso me parece que está bien. Otra cosa es cómo se hace. Por eso te digo que son cosas distintas.

¿Por qué la Universidad lo hace? Bueno, yo creo que porque no tiene otra opción, digamos. Yo no sé si eso fue porque se le ocurrió, que en realidad el sistema es así. Yo creo que tiene que hacerlo.

Entrevistador: Pero solo así como por querer hacerlo o hay otra intencionalidad...

Entrevistado: Cuando partió... Cuando partió, yo creo que era porque había que hacerlo. O sea, alguien le dijo a la Universidad, alguien, que yo supongo que todos sabemos quiénes son los alguien, digamos. Pero había que hacerlo y había que hacerlo. No sé pensó mucho. Ha cambiado mucho la forma de evaluar, el

cuestionario, el contenido, digamos, desde que partió hasta hoy en día. Supongo que tú... No sé si habrás tenido acceso...

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Yo no es que lo tenga para compararlo, pero de las primeras, las segundas y las últimas ha cambiado. Ha cambiado bastante. Entiendo que obviamente también es una forma en donde si tú le vas a decir al profesor “usted lo está haciendo mal” ya no es una cosa subjetiva. Ya no es a mí me parece que está haciéndolo mal, sino que hay una cantidad de personas que dicen, y está aquí con los datos, que usted lo está haciendo mal. Por lo tanto, si uno quiere mejorar, necesariamente para mejorar tienes que tener datos que te digan qué es lo que hay que mejorar. El sistema de calidad pasa por un mejoramiento continuo que pasa por mejorar lo que uno detecta que no está tan bien, digamos. No diría mal, pero no tan bien. Por lo tanto, para tener eso, debes tener herramientas para poder determinar qué es lo que hay que mejorar y para eso pasa por evaluar. O sea, con decirte de otra forma, no hay otra forma de hacerlo. Por lo tanto, para mí parte del sistema de mejoramiento continuo y de aseguramiento de calidad pasa por tener distintos instrumentos y uno de esos evidentemente son las evaluaciones

Entrevistador: Perfecto. Súper. Oye, Paola, y en este mismo contexto, nos vamos a poner en un escenario así, en un escenario, en un supuesto escenario. Supongamos que desde Vicerrectoría han decidido implementar un nuevo sistema de evaluación de la docencia y en ese contexto te llaman a ti como representante de tu unidad académica.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Y te dicen: “¿Sabes qué, Paola? Estamos en un proceso de rearmar nuestro sistema de evaluación de la docencia, entonces nos gustaría que tú hicieras alguna propuesta respecto de cuáles serían los aspectos como más relevantes de evaluar al momento de, valga la redundancia, de valorar la docencia universitaria.

Entrevistado: Complicó la pregunta. Tengo alguna idea así como propuesta propuesta no, pero pienso que un sistema de evaluación debe considerar más aspectos que la pura opinión estudiantil. Por lo tanto, necesariamente me parece que debería considerar la opinión de otras personas, digamos, por ejemplo, de pares.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: También debería considerar, me imagino, la opinión o no sé, no sé... No sé en realidad cómo evaluar eso. Porque cómo moderar o cómo ponderar estas cosas también. Porque es evidente y a mí me ha pasado, por mucho que la evaluación docente, la encuesta de opinión estudiantil, se realice previo al examen, los alumnos se tiñen de cosas. Yo me acuerdo una vez que estaban enojados conmigo, sobre todo cuando era directora, que obviamente cuando uno está en estos cargos recibe más bardo...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Recuerdo a un alumno... varios alumnos. O sea, tenía como 50 por ciento de alumnos que pusieron 1 en todo. O sea, yo nunca fui a clases. Nunca, o sea nunca. Nunca fui a clases, siempre llegué tarde, nunca entregué nada, o sea...

Entrevistador: Raro.

28:28

Entrevistado: O sea como que yo estuve en mi casa todo el semestre, o sea. Entonces es evidente que ese tipo de encuestas no pueden ser consideradas. O sea, es evidente. No sé cómo se valora eso. No tengo la respuesta, digamos. Pero es complicado, sobre todo en un mundo como en el que vivimos. Yo le decía a Cristina, a la directora... Tú conoces a la Cristina. El otro día: “mira, es evidente... Imagínate cómo me van a evaluar los alumnos después de haberles dicho que no a todo lo que me pidieron.” O sea, como después de que estuvieron en paro y a los alumnos les he tenido que poner... Porque alguien tiene que poner la cara po, definitivamente. Yo soy una convencida... Yo tengo fama de ser bruja y lo reconozco, sí lo soy ¿Ser brujo es no hacer lo que el resto dice porque sí? Sí, soy bruja ¿Ser brujo significa tomar medidas populares? Efectivamente soy bien bruja. Entonces claro, los alumnos masivamente están furiosos, porque la Escuela no quiere repetirse las pruebas. Y no se las vamos a repetir, así de simple. Entonces cuando los alumnos dicen “es que lo que pasa es que yo... Los profesores no están siendo empáticos, porque como nosotros estuvimos en paro, ahora tenemos todas las pruebas juntas” y mi respuesta es “a ver. La decisión de estar en paro es tuya. Es individual. Tú fuiste responsable. Si tú no estudiaste durante todo este tiempo, la responsabilidad no es mía. Es tuya.” “Ah, pero es que entonces voy a reprobar el ramo.” “Y bueno, ¿qué quiere que le diga?” O sea... Y de ese tipo de discusiones tenemos muy frecuentemente. Los alumnos en forma masiva y yo al menos los que conozco yo, que son los “coñientos” que están en mi Escuela, masivamente consideran que la responsabilidad es toda del profesor. Entonces es bien complicado el poder ponderar estas... Obviamente yo entiendo que cuando uno diseña estas cosas, no las diseña en tiempos de crisis, las diseña en tiempos normales. Pero lamentablemente no puedo dejar de estar teñida por esto, porque yo no creo que la actitud de las personas vaya a cambiar a corto plazo. Esa es la complicación más grande que yo veo. Entonces, si bien es cierto, obviamente yo digo... No estoy diciendo que no se le pregunte nada a los alumnos. Creo que hay que ponderar las cosas,

hay que dividir... Creo que por ahí pasa un poco el tema. El poder ponderar y el poder preguntarle a más actores del tema cómo está funcionando esto. Para mí, por ejemplo, ¿dónde las cosas se empiezan a complicar?, cuando el resultado de este tipo de evaluaciones se considera en otro tipo de ámbitos. Por ejemplo hoy en día, ¿supongo que tú conoces el FAD? El Fondo de Administración Descentralizada, cuyo origen es muy distinto a esto de la evaluación de la calidad... No digo docente. De la calidad académica, porque involucra más aspectos. El origen no tiene para nada que ver con lo que se está usando ahora. Entonces cuando una de las preguntas, uno de los ítems es la calificación de los alumnos y la cantidad de alumnos aprobados, a mí la cosa me empieza a preocupar, porque entonces lo más simple que yo soy simpática, le pongo un 7.0 a todos y todos aprueban y creo que por ahí no pasa. Nosotros hemos insistido en que somos bien responsables de los alumnos que van a ser profesionales, luego si yo, en el caso mío, mis alumnos no tienen la vida de las personas en sus manos de forma directa, digamos. Imagínate esto aplicado en el caso de los médicos, a los que construyen puentes, así como no sé... Yo no quisiera ser atendido por un médico formado en estas condiciones, digamos. Creo que la cosa está bien complicada. Bien bien complicada y por eso no es simple poder proponer algo que pondere esto, porque está teñido por la forma de ser de las personas. Cuando esta cosa pasa por la opinión de las personas, ciertamente es muy complicado. Yo creo que la respuesta está en aplicar algo... Yo no soy muy buena alumna, así que no sé las palabras estándares de esto de la pedagogía, porque pedagoga no soy, soy ingeniero, digamos. Yo no estudié pedagogía nunca. Algo de la evaluación 360 creo que se llama, ¿no? Cuando... Entonces yo creo que algo así. Lo que... Ese modelo de base es lo que sería mejor. No digo que es lo correctamente o que debe hacerse, digamos, pero me parece que es más apropiado de ser considerado en este tipo de evaluación de la calidad docente, digamos. O sea, que todos participen y se pondere de alguna forma la opinión de todas las personas, digamos.

Entrevistador: Perfecto. Ahora, mira yéndonos a una parte como más, a un escenario como ideal de tu comprensión. En tu disciplina en particular, si tuvieses que caracterizar, por ejemplo, decirme estos son los atributos que para mí caracterizarían una buena práctica docente, entendiendo como una buena práctica docente lo que se hace en clases más los atributos del propio profesor ¿Qué sería una buena práctica docente, digamos, en el área en que tú te desempeñas?

Entrevistado: En realidad, me cuesta separar mi área del resto de las áreas, porque como que yo lo veo igual para todos. No tengo así en este momento... No se me viene a la cabeza algo que sea distintivo. Mira, yo creo que soy de los académicos arrepentidos en este sentido: cuando yo... Esto de las competencias a mí me tocó conocerlo cuando volví de mi doctorado, que fue en España a todo esto. En Santiago de Compostela, no en Barcelona. Cuando volví estaba todo esto de moda de las competencias y claro, yo llegué teñida por el parecer de mis colegas. Estaban furiosos con esto. Furiosos. Porque no lo entendían. Obviamente no lo entendían. Y creo que la Universidad tampoco sabía explicarlo, porque te digo que yo me acuerdo que distintas personas me lo explicaron y todos me lo explicaron distinto. Todos lo explicaban súper distintos. Entonces cuando logré comprenderlo, que me costó sus años, ah. No te puedo decir su tiempo, sus años. Me costó sus años. Creo que el concepto está muy bien logrado. Creo que, claro, es algo bien complicado de hacer. Enseñar por competencias es más complicado todavía. Por lo tanto... Pero logrando entender la idea... Cuando uno logra entender para qué le está enseñando al alumno lo que le está enseñando, creo que todo se clarifica. Entonces, para responderte, creo que una buena práctica docente pasa por primero preguntarme para qué le estoy enseñando lo que le estoy enseñando. Cuando yo logré empezar a responderme eso, se me aclararon muchas cosas y empecé a ver que por la que enseñábamos puras tonteras. Porque ¿para qué enseñar tantas cosas?, me preguntaba yo, si no sé para qué le va a servir después. Entonces, creo que una buena práctica docente pasa por preguntarse para qué yo quiero que el alumno aprenda esto. Y luego de para qué enseño, me pregunto entonces cómo se lo voy a enseñar, porque si yo le voy a enseñar a sumar y a restar, el cómo le enseño eso creo que pasa de para qué lo va a usar. Creo que por eso pasa. Y luego, entonces de que yo el para qué, pasa por el perfil de egreso... Entonces, uniendo esos conceptos, el perfil de egreso lo traduzco en los resultados de aprendizaje. O sea, ya luego entonces yo si le voy a enseñar, le voy a decir... A ver, un ramo que yo hago, Ingeniería Ambiental ¿Yo qué quiero que el alumno sepa después de esto? ¿Qué quisiera yo, cuando termine el ramo el alumno al otro... cuando siga, salga a trabajar, le haya quedado de esto? Claro, es distinto si yo quiero que recite las normas de memoria, digamos, que si yo quiero que use las normas para darme una solución a una problemática. Es súper distinto. Entonces, tomo el perfil, tomo el resultado de aprendizaje, obviamente me marco en la temática que esta... del caso y luego diseño tanto las clases como las evaluaciones para eso. Creo que eso es necesario en lo... Así debiera ser. Y creo que de esa... Y también cambiando la óptica de que el alumno... A ver, ¿cómo lo digo? Sepa mucho. Porque creo que hay mucho en las mallas actuales y te lo digo porque acabo de... En la Escuela tenemos 4 mallas andando y van por la quinta, porque Ingeniería Civil Bioquímica va a cambiar ahora la malla de cinco años y medio. Entonces va a tener 5 mallas andando simultáneamente. Y en la medida que se han ido... Que me he ido metiendo en esto, digamos, porque primero me encargaron rediseñar las mallas y ahora soy la jefa de docencia, y supongo que esa fue como una derivada natural del tema. Uno... Los alumnos no necesitan saber tanto, no necesitan saber tanta matemática, tanta

química, tanta física. O sea, imagínate, yo tuve 4 físicas, tuve, no sé, como 7 matemáticas, no sé cuántas químicas, entonces uno se empieza a preguntar, ¿para qué tanto? Tanto, o sea, hoy en día, los alumnos... Todo está en todas partes. Por lo tanto, la habilidad que más hay que enseñarle a los alumnos hacer es dónde buscar lo que necesita y cómo usarlo. Más que enseñárselo todo, porque la verdad es que muchas veces se usan las asignaturas como repositorio de información, más que el uso de la información. Entonces, creo que por ahí pasa la buena práctica docente hoy en día. Quizás dentro de veinte años sea otra cosa, digamos, pero hoy en día es eso y es evidente... El alumno... Recuerdo que un colega dijo una frase una vez, una frase que es muy ingeneril, pero que es empírica. Decía “el éxito del alumno en el mundo profesional pasa en un 40% por lo que sabe y en un 60% cómo se comporta, sus habilidades blandas, digamos. Ese porcentaje era una apreciación de él y yo digo que hoy en día es peor que eso. A los alumnos que mejor les va en el mundo laboral no son los que tenían puros 7,0. No son los que demostraron saber mucho. Son los que se llevan mejor con su mundo laboral, los que tienen mucha habilidad blanda, los que saben llegar rápidamente a acuerdos, los que saben relacionarse muy bien. Por lo tanto, creo que mucho pasa por cómo estamos enseñando las cosas. Si estamos enseñando mucho a memoria, a saber muchas cosas, los alumnos no les va a ir bien, no les va a ir bien, porque al mundo no necesita eso. Así que la práctica docente, en respuesta lo que tú me preguntabas, la mejor práctica docente pasa por saber lo que los alumnos van a hacer después. Y eso pasa por el perfil de egreso.

Entrevistador: Súper. Qué interesante la manera en que lo planteas y qué interesante ver la claridad también con lo que... con que tú ves el tema. Ahora y yéndonos a este... al contexto actual, que es bastante particular. Es un contexto que ninguno hubiese esperado enfrentarlo. Si nosotros lleváramos, extrapoláramos esta misma pregunta, en términos de una buena práctica docente, pero ya no digamos desde el ideal de la presencialidad, sino que mirándolo desde la virtualidad.

Entrevistado: ¿Ya?

Entrevistador: ¿Qué atributos... qué características verías tú como relevantes para valorar una práctica docente en la virtualidad como buena? Ah, la puse compleja, parece.

Entrevistado: No. No, no, no. Lo que pasa es que, bueno, que uno de pedir, puede pedir muchas cosas, pero... Está muy complicado, porque mira, el semestre pasado ya tuvimos virtualidad por motivos muy distintos. Lamentablemente, la virtualidad llegó para quedarse y lo que yo veo triste es que no porque se esté considerando que la virtualidad es buena pedagógicamente, sino porque parece que la virtualidad es lo que nos va a salvar de un caos más grande, digamos. Por eso digo que es triste. Triste, porque a mí me gustaría que uno considerara la virtualidad como... o lo remoto como algo que mejora la enseñanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ciertamente creo que lo mejora bastante ciertas cosas, pero lamentablemente no creo que se vaya a instalar por ese motivo. A eso voy. Sino que se va a instalar, porque creo que no hay otra forma, porque... Y esto obviamente no se lo decimos a los alumnos, pero yo creo que si no es por pandemia, igual hubiéramos estado virtual por otros motivos. O sea, como que eso ya lo tenía interiorizado.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Entonces, si no es por pandemia, es por estallido social. Y si no es eso, es paro. Y si no es eso, es por toma. Y si no es eso, como que... De hecho, mucha de la desesperación de los alumnos hoy en día es porque se dieron cuenta que su sistema se les fue a las pailas, directamente, porque con este modo, uno hace caso omiso de que estén en paro. Básicamente es por eso. Uno hizo caso omiso. Le habla a la pantalla, es como hablarle a la tele y así como hablarle a un espectador, un telespectador. Así como yo me sentí casi en la radio hablándoles como... Era chistoso. Nosotros nos reíamos, porque a veces algunos alumnos escribían por el chat, los que iban a clases. Entonces yo me sentía en la radio “mira, por aquí me está llegando consulta...” Era como hablar con alguien que me hacía consultas por radio, digamos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces por eso me reíría, no porque fuera difícil. Claro, lo que pasa es que es complicado, porque más encima la virtualidad, como tú partiste diciendo cuando recién conversamos implica un esfuerzo extraordinario. Extraordinario, porque tienes que estar más conectado que antes. Es terrible, es terrible, porque todo lo que uno solucionaba antes conversando, ahora todo uno lo soluciona por Zoom. Por Zoom, por Meet, por lo que quieras. Pero...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Por un computador. Y resulta que uno tiene que hablar. Ese es un punto importante, porque por mucho que uno en el Aula Virtual pueda escribir todo lo que pueda escribir, así como porque son cosas que he aprendido, que creo que uno usaba el Aula Virtual mucho como Diario Mural. O sea, cuelgo cosas. Como pegar post it con notitas adhesivas, así como uno pone cosas y el alumno ahí las encuentra.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Claro. Yo he aprendido que todo pasa de cómo tratar de “conversar”, de decirle a los alumnos “miren, las pruebas cómo están y les puse esto y claro, la conversación pasa porque el otro te responda, digamos. Porque si uno pregunta... habla, de hablar, puede hablar muchas cosas. Pero si los alumnos no te contestan y yo, bueno, obviamente ustedes en el diplomado y en los talleres pasan porque nosotros no

contestamos, digamos, ha servido para que yo me dé cuenta de “chuta, yo no contesto. No contesto ni una cuestión. Estoy atrasada en todo”, digamos. Pero igual, aunque uno conteste, escribir no es lo mismo. Las palabras no tienen tono. Las palabras no tienen... El lenguaje no verbal es súper importante. Entonces, yo creo que incluso, por muy virtual que sea y por mucho que el profesor esté hablando, hay un problema que pasa porque es un problema técnico. El mundo no está preparado para que todo el mundo al mismo tiempo esté conectado a Internet. Porque Chile es un país que tiene una penetración del mundo tecnológico muy alta. Eso es cierto. Pero el sistema no está preparado como para que todo el mundo esté al mismo tiempo conectado. Y resulta que no pasa porque tú te conectes por Zoom, pasa porque el otro pueda tener la cámara y también pueda tener el micrófono abierto, digamos. Que tú le puedas mirar a los ojos al otro. Porque en este momento hemos llegado a que los profesores tenemos la cámara hablando... O sea, la cámara hablando, la cámara abierta, digamos. Pero la mayoría de los alumnos no.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Por distintos motivos. Muchos motivos. Pasan por cosas tecnológicas. Pasan, porque, no sé, el alumno no está en lugar donde pueda estar mostrando lo que está... lo que tiene detrás. Pasan, porque de repente hay mucho ruido en sus casas. Entonces ellos mismos dicen “profe, en realidad no puedo tener el micrófono abierto, porque están gritando los amigos, o sea, los hermanos. A lo mejor los perros, no sé. La mamá que está cocinando. Distintas cosas, digamos. Tengo alumnos que comparten la casa en dos habitaciones con no sé cuántas personas. Entonces, por mucho que existe esto, esa otra idealidad...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Claro, sería lo más parecido, digamos. Pero si el otro no puede estar al mismo tiempo contigo hablando, todos conversando al mismo tiempo, igual no se logra. Igual no se logra, porque la clase pasa porque tú hables y veas si el otro te está entendiendo. Veas... Le puedas preguntar, se genere una interacción y si el otro no puede estar conectado o si el otro no puede estar con la... Tú no le viste la cara a los alumnos, claro, el chat puede ayudar bastante, pero de nuevo, pasa porque los alumnos se puedan conectar y pasa porque los alumnos puedan participar. Obviamente he hecho clase de las presenciales y las no presenciales, los alumnos no es que en clases participen así como “pucha que participan”, uno tiene que hacer hartos esfuerzos para que los alumnos te digan algo, porque ellos van en modo “me siento” y a veces ni siquiera pescan, porque yo creo que están en otro mundo. Pero cuando es en este medio, es peor aún. Es mucho más complicado. Y claro, el profesor puede hacer todo tipo de cosas para hacer más amena la cosa, digamos. Pero es que también es complicado eso, porque creo que la clase no pasa por hacerla divertida y que todo el mundo lo pase bien, que de hecho, hoy en día el concepto es “todo es entretenido”, porque si no es entretenido, todo el mundo se aburre. Y si se aburre, entonces no funciona. Entonces y resulta que eso también me llega a molestar, porque creo que un profesor bueno no es el profesor entretenido. Que también ahí hay otro concepto. Aquí todo pasa porque sea entretenido, pero resulta que aprender no significa que sea entretenido. Entonces, ¿cómo uno va a tener que ponerse casi narices y cosas para que así para hacer malabares, para que los alumnos se entretengan o si no, se aburren? O sea, creo que ahí también hay un punto que es complicado. Entonces en esto de la virtualidad, la parte tecnológica también te (47:18 no se entiende) y creo que ahí hay una barrera que complica bastante el tema.

Entrevistador: Perfecto. Y ahora, otro de los... Es bien interesante lo que tú planteas respecto de la virtualidad, porque claro, yo creo que efectivamente se transforma en un desafío para todos quienes ejercemos la docencia virtual. Para algunos más, para otros no tanto. Algunos tenemos competencias digitales, otros colegas que, digamos, directamente no tienen competencias digitales al nivel de que ni siquiera tienen un móvil. Entonces, ya es como tú les dices “profesor, necesito contactarlo por teléfono ¿Será posible que me dé su celular?” y te dicen “Es que yo no tengo celular. Soy un profesor del siglo XIX.” Y te lo digo, porque ha sido una respuesta de mi Unidad Académica.

Entrevistado: No, sí, sí... No sí... Incluso es complicado, porque yo me he dado cuenta que tampoco tiene relación directa con la edad de las personas, porque yo conozco gente bastante más joven y que es re poco... Le pega re poco al tema.

Entrevistador: Sí, sí. De hecho, yo mismo que tengo estudiantes de primer año en Derecho, yo teniendo más edad que ellos, tengo más competencias digitales que ellos mismos.

Entrevistado: Pero es que ese... Pero es que ese... Mira, es que ese es otro punto. Los alumnos... Uno creía que los alumnos eran súper tecnológicos, pero lo que en realidad saben hacer es manejar Instagram y WhatsApp. Eso es todo lo que saben hacer.

Entrevistador: Claro. Tienen dominio con las redes sociales.

Entrevistado: Sí, pero nada más. Nada más. Así como que es increíble lo poco competentes que son. Pero así impresionante. Entonces, yo me he vuelto... Mira, a mis colegas ayer, a uno, cómo se subía el video al Drive. Me conecto por Zoom, apreta aquí, apreta allá. “Paola, ¿cómo se hace una prueba?” O sea, como que tengo que enseñar, tengo que... Porque yo le pego hartito a esta cuestión, pero no sé por qué en realidad. No tengo idea. Yo averiguo cosas. Soy como autodidacta. Entonces, “¿y cómo supiste eso?” No sé,

apreté al lado donde hacía +. Solo porque apreté, de curiosa, no sé. Entonces yo... No se les ocurre preguntar en, mirar un tutorial. No se les ocurre nada. O sea, como que nada, nada.

Entrevistador: Y ahí llegamos al punto de la capacidad de autoaprendizaje.

Entrevistado: Nula. Súper baja. Súper baja.

Entrevistador: Y eso es súper gracioso, porque... A ver. Nosotros apostamos y la Universidad apuesta por la capacidad de autoaprendizaje, pero después le pedimos a profesores que no tienen capacidad de autoaprendizaje, que transmitan ese mensaje. Entonces, es como súper... Decimos allí "ya. A ver, aquí estamos en un conflicto muy grande, porque en el fondo tú estás transmitiendo un mensaje que tú no eres capaz... Estás transmitiendo un mensaje instando a realizar una práctica, pero esa misma práctica no eres capaz de llevarla a cabo en tu desempeño habitual."

Entrevistado: Mira, ese problema yo lo veo cuando yo decía que de repente se tomaban decisiones con supuestos errados. Ese es un muy buen ejemplo. Otro ejemplo es que falta tomar cosas en consideración. Mira, se cortaron las claves. Así, de una. Yo puedo entender todo lo que hay detrás de eso. Las claves más cortas. Pero resulta que eso pasa porque el profesor y el alumno haga cosas fuera de esos diez minutitos que fueron cortándose y nadie lo entendió. Y nadie lo entendió. Y como nadie lo entendió, ahora tenemos serios problemas, porque a nadie le alcanza el tiempo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, hay harto que hacer y la verdad es que yo creo que es como un abismo de... una ruma, una montaña de cosas que están pendientes que para poder resolverlos. Entonces todo eso se junta cuando llegamos al tema de la evaluación, imagínate cómo... El entramado está complicado.

Entrevistador: Sí, porque hay otros temas que tienen que ver que son... Que van más allá de la formación universitaria. Inclusive, que tiene que ver con cómo en el currículum escolar chileno, al menos, es necesario el tema de, y sobre todo, yo creo que es una necesidad que va a surgir ahora, que tiene que ver con el desarrollar competencias digitales en los estudiantes. Pero competencias digitales orientadas al aprendizaje y que después en el contexto universitario nosotros podamos a lo mejor poder orientarlas al área específica en que nosotros estamos formando a los estudiantes. Pero claro, ahí hay un tema que uno empieza a decir no es lo correcto empezar a mirar para atrás y empezar a responsabilizar hacia atrás. Pero claro, ahí hay un tema que responde a decisiones políticas, a ministeriales, etcétera, etcétera, que finalmente tienen repercusión en no solo a nivel del corto plazo en los distintos niveles de la educación, sino que también en el ejercicio profesional con posterioridad.

Entrevistado: Mira, durante años yo era del grupo que decía "este tema es del colegio". Este tema es del colegio y por qué nos tenemos que hacer cargo. Me di por vencida. Me di por vencida, porque creo que si yo espero que políticamente se hagan cargo, voy a más que jubilar. O sea...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Tengo sus buenos años, pero todavía me quedan años antes de jubilar, digamos. Por lo tanto, el nuevo plan de estudios de Ingeniería Civil Bioquímica, que es el de 5 años y medio, que estamos ahora... y que debería partir el próximo año, incorporó, derechamente, una asignatura donde les vamos a enseñar a los alumnos la responsabilidad que tienen en sus estudios. O sea, les vamos a enseñar: qué es estudiar en la universidad, cuáles son sus responsabilidades, los reglamentos, la ética, la honestidad en todo, todo. Usar Word, usar Excel, PowerPoint, cómo se escribe un documento. Les vamos a enseñar a redactar, porque ¿sabes qué? Me aburrí. Me aburrí, porque tengo que esperar que ¿vengan? No va a ocurrir. No va a ocurrir. No va a ocurrir. Así que me di por vencida. Por lo tanto, tenemos todo tipo de asignaturas para formarlos como si no supieran nada.

Entrevistador: Claro. No, oye, pero súper bien, Paola, porque eso en realidad habla de la concepción, digamos, de la construcción integral del profesional por la que ustedes están apostando y eso es súper relevante, porque nosotros todavía tenemos esa mirada, en general, en Chile tenemos esa mirada como muy sectorizada del aprendizaje y es como que "ya, tú eres ingeniero civil bioquímico, pero eres ingeniero civil bioquímico y como eres de esa área, no sabes de otras áreas". Y yo creo que todo lo contrario. Uno que, evidentemente, independientemente del área que se forme, va a tener más de un área, pero va a requerir para ser más integral y responder a los desafíos de una sociedad que es altamente globalizada, requerir de otras áreas. Nosotros, uno nunca sabe, por ejemplo...

Entrevistado: De todo. De todo.

Entrevistador: Por ejemplo, el caso de... El caso nuestro es bien particular, porque bueno, tú a lo mejor en tu formación cuando estabas en el pregrado, nunca pensaste que ibas a terminar siendo profesora.

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Te fijas? Entonces ahí claro... ahí ya te habla que requieres de otras competencias y otras habilidades que tienen que ver con habilidades en docencia, habilidades comunicativas e incluso habilidades y competencias en el ámbito de la Psicología para poder abordar ciertas temáticas y no sé qué.

Entonces, es como que uno dice “claro po, el tema de ser profesionales integrales no es como antojadizo, es porque las necesidades del contexto en el que estamos lo requieren de esa manera.

Entrevistado: Sí, justamente. Mira, como te digo, yo me acuerdo que hace unos años atrás, cuando la Universidad recién abordó esto de los cosas remediales, cuando lo primero que hizo fue llenar de recursos remediales, habré ido a una reunión, donde me dijeron que iban a hacer unos cursos de Matemáticas para apoyar Matemáticas a los de Ingeniería y en otra área era Matemática y Lenguaje. Entonces yo pregunté ¿por qué a los alumnos de primer año de Ingeniería no había nada del ámbito de Lenguaje? Digamos, de redacción, de comprensión de lectura. “No, es que los alumnos requerían Matemáticas”. La verdad es que los alumnos necesitan saber leer y escribir igual.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: No veo por qué los alumnos nuestros no necesitan saber leer y escribir. Si todos necesitan saber leer y escribir. No debería estar... Eso no debería estar sectorizado a la gente que se supone que solo sabe de números. Mis alumnos van a tener que hablar, van a tener que presentar, van a tener que comunicar sus ideas, van a tener que redactar cosas, van a tener que leer pruebas, leer documentos, leer libros... O sea, ¿cómo?

Entrevistador: Claro, claro. Si eso está... Eso está más que claro. Oye, Paola, voy a retomar un poco lo que... por dónde íbamos.

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: Nosotros en el semestre a semestre, recibimos información, digamos, de nuestra evaluación docente. En relación con esto y tú desde tu rol como profesora, ¿qué información...? O sea, ¿qué haces con esa información a partir de estos informes, de estos reportes, que recibes?

Entrevistado: Poco y nada.

Entrevistador: Poco y nada.

Entrevistado: Poco y nada. Realmente me voy, de hecho, casi derecho, a los comentarios. Creo que son lo más relevante del... Porque los números dicen cosas, pero son apreciaciones y recuerdo que hemos conversado bastante con mis colegas cosas. De repente, nosotros vemos que profesores que a nuestro juicio no son buenos profesores, tienen unos puntajes así como 3.99, no sé. Y yo miro así y nos hemos preguntado ¿qué es un buen profesor para los alumnos? Nos hemos preguntado muchas veces eso, porque muchas veces no encontramos correlación entre los puntajes que vemos y lo que el profesor hace. En cosas que los mismos alumnos de repente... Yo te digo, los mismos alumnos de repente nos hacen llegar cosas “que el profesor acá”, “que el profesor allá”, cosas que son complicadas. Cosas que realmente muestran que el profesor no le está poniendo todo el empeño del mundo, pero después tienen re buenas notas po.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Re buena nota. Y profesores que yo veo que sí le ponen empeño, tanto... No digo más. Tanto o igual que el otro, tienen menos nota. Entonces, yo... Por eso te digo, los números dicen cosas como si el profesor solo llega a la hora y le dice a todos los alumnos casi tiene puros 4, digamos, por decirlo así, y otras cosas no se consideran, es complicado. Entonces, creo que dicen mucho más los comentarios de los alumnos. Así que yo me voy a los comentarios. Comentarios en donde empiezo a mirar, porque yo creo que hay un gran valor en los comentarios, porque cuando un alumno se da el trabajo de escribir algo, que no es lo mismo que ponerle un clic en un numerito o en un columna, digamos, una celda, es porque realmente quiere transmitir algo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, creo que tiene mucho valor esa parte de los comentarios y yo me voy mucho a mirar qué es lo que dicen. Qué es lo que dicen, qué es lo que... No digo que todo lo que digan tiene que ser considerado. Tampoco digo que hay que ignorarlos, digamos, porque claro, me han tocado cosas así como “el profesor está muy guapo”. No sé, he leído cosas así. Entonces hay cosas de todo tipo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Hay otro que le dijeron que era un ¿qué fue? Un colega mío me dijo ¿qué?, ¿cómo?, ¿qué cosa? ¡Cómo el alumno me odia tanto! Es un intransigente. Era una cosa así muy terrible. Como... Pero cuando dicen cosas como “profesor, en realidad me gustaría que explicara más esto. Que hiciera más esto.” Esas cosas creo que tienen mucho valor, porque ayudan a entender cómo hacerlo mejor.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Así que eso creo es útil.

Entrevistador: Súper. Y respecto de la periodicidad o del tiempo... cada cuanto tiempo se aplica el proceso de evaluación, ¿consideras que como está implementado ahora es suficiente?

Entrevistado: O sea, creo más que una vez al semestre... Más espaciado que una vez al semestre no. Pienso que el momento a lo mejor no es. Yo creo que lo hacen muy al final del semestre. Debería ser un poco antes. Ahora claro, eso tiene una serie de problemáticas que, de nuevo, no tengo la solución. Entiendo yo, que lo que ocurre, por ejemplo en mi Escuela, no es lo mismo que ocurre en el resto de las Escuelas. Te

voy a decir qué cosa. Nosotros tenemos la costumbre, no sé si buena o mala... Tenemos la costumbre de que todo lo hacemos compartido. Es como... es muy extraño que una asignatura la dicte un solo profesor. Muy, muy extraño. Es casi un hallazgo. Me he dado cuenta que eso no es lo habitual en las otras Escuelas, en las otras Unidades Académicas lo raro es... Tanto que se complican cuando los ramos son compartidos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Para nosotros no es ninguna complicación. De hecho, estamos acostumbrados a ser, al menos dos y a veces bastante más que dos. Entonces no nos complicamos pa' na'. Pasa por una buena coordinación, no más. Entonces claro, aplicarla en otros tiempos, en nuestro caso pasa por la complicación que a veces a los alumnos le preguntan por el profesor que no les ha hecho clases.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces... Pero salvando eso, creo que tiene que ser una vez al semestre, pero creo que no tan tarde en el semestre. Creo que debería ser más... Tampoco tan al principio, obviamente, pero en la mitad o pasadito de la mitad, no sé, una cosa así. O a lo mejor dos veces. Mira, como uno... Al menos yo en las coevaluaciones, esas cosas, las hago dos o tres veces en el semestre, porque la vez, me parece como que... Como que no alcanza, digamos. Entonces un par de veces, a lo mejor, al primer mes y luego al segundo mes o al segundo mes y medio, porque al primer mes como para saber el feeling que vas teniendo con los alumnos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y otra como para que sea más de verdad, digamos.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Oye, Paola, mira, de esta manera ya hemos abordado todas las temáticas que tenía asociadas y más, de hecho. Así que te agradezco por el tiempo que te has dado para contestar.

9.6.8 Grado: de Ingeniería Civil Bioquímica. Docente novel

Duración: 28:05

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Acá está. Hola, Carminna, buenas tardes. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y en este minuto me encuentro realizando el proceso de recolección de información para efectos del desarrollo de mi tesis que se enmarca en el estudio en torno a las comprensiones que poseen tanto académicos, directivos como estudiantes respecto de lo que es la calidad de la docencia universitaria desde, mirada desde distintas disciplinas. En este contexto, vamos a desarrollar un proceso de entrevista en profundidad que va a abordar particularmente 8 puntos y antes de comenzar a plantearte esto, me gustaría, y por un tema de ética investigativa, que en este mismo video tú declararas que no has sido obligada a participar de esto y que me autorizas a hacer la grabación del video.

Entrevistado: Hola, Felipe. Bueno, mi nombre es Carminna Ottone y autorizo a usar este video para fines académicos para tu tesis y no, no he sido obligada ni forzada a participar.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Lo hago con mucho gusto.

Entrevistador: Muchas gracias, Carminna. Bueno, para iniciar, nosotros sabemos que, en el fondo, las distintas universidades y las distintas instituciones de educación superior manejan o han conformado desde un tiempo hasta ahora ciertos sistemas de evaluación de la docencia. Nosotros hemos escuchado también que estos sistemas de evaluación de la docencia se basan en dos conceptos particularmente, que se basan en el concepto de calidad por una parte y con el concepto de evaluación. En ese sentido, ¿cuál es...? y desde tu percepción, desde tu comprensión, ¿cuál es la relación que tú logras establecer...? ¿Consideras que existe algún tipo de relación entre el concepto de evaluación y de calidad? Esto en el marco de la docencia universitaria.

Entrevistado: Evaluación y calidad. La verdad, yo creo que... Creo que sí hay una relación entre estos dos conceptos. Voy a tratar de armar un poco la respuesta. Y...

Entrevistador: Carminna, dame un segundo que voy a tener que ponerle pausa a esto.

Entrevistado: Sí, sí. No, no te preocupes.

Entrevistador: Ya, retomamos entonces.

Entrevistado: Ya.

Entrevistador: Ya te había mencionado esta pregunta que tiene que ver con si tú veías que existía una relación entre el concepto de calidad y evaluación en el marco, verdad, de la docencia universitaria.

Entrevistado: Mira, lo que yo pienso es que para nosotros la evaluación es la herramienta que utilizamos actualmente, digamos, porque puede ser que esto cambie más adelante. Pero es la herramienta que usamos actualmente para... Para determinar si un estudiante ha alcanzado un determinado nivel de conocimiento o de aptitud o, en el área de la Ingeniería, digamos, que logra entender algún proceso o desarrollar algún... Alguna metodología que se le está enseñando. Y en este contexto, yo creo que se relaciona lo que es la evaluación con la calidad, porque permite de alguna forma establecer una vara de comparación también en el tiempo y, mediante la evaluación, uno logra determinar si el estudiante entonces llegó a alcanzar estos niveles mínimos requeridos en cada curso. Y de esta forma, uno logra asegurar, digamos, una técnica para, digamos, como para asegurar que la calidad se mantenga constante o de un nivel hacia arriba en el tiempo. De esa forma, yo encuentro la relación entre esos dos conceptos.

Entrevistador: Y, Carminna, y si esto mismo que tú me señalas lo extrapolamos como al ejercicio del docente, del profesorado, ¿cómo lo relacionarías así como el concepto de calidad del profesorado y la evaluación de esta calidad?

Entrevistado: Sí, también relacionado con lo que sería el profesorado de alguna forma, porque puede que el profesorado de una misma materia vaya cambiando y mediante las evaluaciones, digamos, que el profesor realiza a los estudiantes, se puede también determinar, digamos, que se cumpla con esta calidad que se exige a un determinado curso. También hay que considerar que el profesor también va a ser evaluado por los estudiantes. Y los estudiantes, a medida que van realizando distintos cursos van haciéndose ellos un nivel, de una vara de comparación de los distintos profesores y entonces ellos logran evaluar con un nivel bastante adecuado, digamos, el desempeño de los profesores. Entonces, también está considerada la evaluación ahí detrás de los profesores.

Entrevistador: Perfecto. Carminna, y en este contexto, y considerando en el fondo lo que el sistema de evaluación del profesorado o de la docencia que se utiliza en la Católica de Valparaíso, ¿consideras tú, desde tu perspectiva, consideras que es un sistema de evaluación del profesorado o de la docencia...? ¿Consideras que es adecuado, que ya se lleva a cabo desde hace algún tiempo?

Entrevistado: Yo creo que no es un sistema completo, la verdad. No abarca todas las dimensiones que debería abarcar en lo que es la evaluación del profesorado. Y creo que también, porque en este momento abarca solamente la evaluación... Hay una autoevaluación y la evaluación de los estudiantes. Y como decía antes, esta evaluación de los estudiantes va a depender mucho de la experiencia que tenga cada estudiante. Y ahí no hay una claridad, digamos, no hay una formación tampoco en el estudiante para evaluar al profesor. No hay entonces... Creo que ahí hay una falencia un poco en esta evaluación hacia los profesores y también creo que se debería evaluar otra dimensión que es la de los pares. Como la evaluación de los profesores desde otro profesor que tenga también conocimiento en el área y que pueda también apoyar, digamos, de alguna forma, la evaluación que hacen los estudiantes. Apoyarla desde un punto de vista más de contenidos o más profesional.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Creo que eso queda un poco ahí cojo en la evaluación actual.

Entrevistador: Entiendo. No, súper. Y en función de esto, ¿con qué objetivo particularmente se está realizando la evaluación de la docencia en la universidad?

Entrevistado: O sea, actualmente, yo creo que la evaluación de la docencia en la universidad se está realizando, principalmente, porque es un requisito que viene puesto por el Ministerio de Educación. Porque a mí parecer, digamos, no hay un uso de los datos que se obtienen, digamos, de las evaluaciones docentes. Y creo que para los docentes el... Hay docentes, digamos, que hacen, revisan esta información y la utilizan para mejorarla al año siguiente cuando vayan a volver a dictar los cursos. Pero creo que el uso que se le da actualmente es muy limitado al de... Estos datos, esta información que se recaba a través de la evaluación docente.

Entrevistador: Y desde tu... Desde tu ideal, ¿hacia dónde tú creerías que debiese orientarse el propósito, el para qué evaluar a los profesores?

Entrevistado: Yo creo que evaluar a los profesores tiene que ser un poco con la idea de enfocar... Más que enfocar. De incorporar nuevas técnicas, nuevas herramientas de aprendizaje en los docentes. Ir actualizando, digamos, lo que es la enseñanza de los docentes. Porque creo también que eso es algo que va cambiando muy rápidamente en el tiempo y más en estos tiempos. Y creo que a partir de la información que se recabe de la evaluación docente, se podría entonces identificar cuáles son las falencias un poco generales de varios docentes y enfocarlos entonces a realizar talleres específicos que pudieran suplir estas falencias detectadas.

Entrevistador: Súper. Y mira, ahora nos vamos a poner... Nos vamos a trasladar y nos vamos a poner en un escenario hipotético. Y en este escenario hipotético, a ti te invitan desde la Vicerrectoría Académica a conformar un equipo de, digamos, de profesores de la universidad que van a estar a cargo de proponer un nuevo sistema de evaluación de la docencia. Y en este contexto, poniéndonos en este contexto ideal, ¿cuáles

serían los aspectos que tú considerarías clave para integrar en un sistema de evaluación de la docencia y valorar algo como una buena docencia?

Entrevistado: Sí, yo creo que en la evaluación docente sería bueno incorporar, digamos, como decía, la dimensión de los otros docentes. También la dimensión un poco, ahora también que estamos en esta modalidad virtual, de la relación también virtual entre los profesores y los estudiantes a través de las plataformas, de las distintas plataformas que existen. Y lo otro que creo que sería bueno considerar un poco las herramientas que usa el profesor en sus evaluaciones. O sea, pedirle algunas pautas de corrección, rúbricas y evaluaciones y ver, entonces, si estas están o desarrolladas con los criterios adecuados o ahí también se pudiera hacer una mejora. Creo que habría que pedir un poco de información extra al profesor que pudiera entregar para poder evaluar de mejor forma la educación.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Y bajo esta nueva mirada de... Bajo esta nueva mirada o bajo esta nueva propuesta de evaluación de la docencia, pensemos en una buena práctica docente, entendiendo como una buena práctica docente tanto el ejercicio de la implementación de una clase, por ejemplo, y las características que tiene que tener ese buen profe ¿Qué sería como para ti el ideal de una clase y el ideal de profe en términos de sus características?

Entrevistado: Ya. Yo creo que primero para el ideal de profesor es que el profesor tiene que ser claro con los estudiantes con las reglas. Las reglas en general del curso desde el primer momento. Y esto lo va a lograr si es que el profesor tiene una buena planificación del curso. Y, entonces, yo creo que un buen profesor va a ser el que entregue toda esta información al estudiante. Y también, no solo entregue esta información, sino que le enseñe también al estudiante cómo usar esta información, porque de repente el estudiante se encuentra con muchos documentos que no sabe bien después de qué forma les puede servir o cómo los puede utilizar. Y desde la clase, yo creo que lo más importante es el respeto. Que se logre establecer una condición de respeto entre estudiantes y profesores. Y también, o sea, aparte del respeto, también confianza. También generar confianza para que los estudiantes hagan las preguntas, se acerquen al profesor, dar disponibilidad de tiempo en algún momento fuera del horario de clases, y de esta forma, claro, resolver las dudas que van ocurriendo, finalmente, fuera del aula de clases. Creo que eso podría ser una idea de...

Entrevistador: De buen profe.

Entrevistado: De un buen profesor.

Entrevistador: Perfecto. Y si por ejemplo, pensamos en una... Ya, tú quisieras asistir a una clase, ¿cuál sería tu ideal? ¿Qué atributos, qué características tendría como ese ideal de clase como para asegurar un aprendizaje profundo, etcétera?

15:00 Entrevistado: Ya. Ahí yo creo que la clase va a variar mucho de la disciplina... De la disciplina que se está abordando. Creo que las clases, idealmente, deberían ser no todas de la misma forma, digamos, no todas las clases fueran expositivas o que las clases fueran, digamos, solamente que participen los estudiantes. Yo creo que sí es bueno que haya una participación de los estudiantes y que el profesor permita, entonces, a través de la clase, que el estudiante tome responsabilidad de su propio aprendizaje. Y entonces, yo creo que es bueno que haya una dinámica de trabajo individual, de trabajo en grupo y, cuando sea necesario, también que el profesor, como digo, tenga... Pueda hacer una clase expositiva cuando... En el momento que sea oportuno hacerlo. Y, pero en esto de que el estudiante participe más y se haga más responsable de su propio aprendizaje, claro, ahí es importante que tenga una buena guía de parte del profesor, de dónde buscar la información y entonces hacer estas actividades en el horario de clase o también fuera del horario de clases. Pueden ser actividades que se dan o se dejan como tarea, se propongan como evaluaciones sumativa o formativa y creo que la opción es combinar esto del trabajo grupal y del trabajo individual en las clases.

Entrevistador: Perfecto. Mira, hay un elemento que tú señalaste. En el fondo, este ideal de una buena práctica, va a ser diferenciado dependiendo de las características de la asignatura y en este contexto, dada esa afirmación que tú me acabas de hacer.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Consideras que debiese existir una...? ¿La evaluación de la docencia debiese ser diferenciada en el sentido de lo que tú acabas de señalar, digamos, las características de la asignatura?

Entrevistado: Sí, ahí yo también creo que sí debería ser diferenciado. Habría que determinar qué parámetros son importantes en un tipo de disciplina o asignatura y en otro tipo de asignatura, porque por ejemplo en nuestra área, también en Ingeniería, están las asignaturas prácticas y están también las asignaturas teóricas. Y ya eso genera, digamos, una dinámica muy diferente dentro del aula de clases. Entonces también la evaluación de esos dos cursos debería realizarse de forma diferente.

Entrevistador: ¿Cómo es la dinámica, por ejemplo, en una clase práctica en tu área en particular?

Entrevistado: Bueno, en mi área, las clases prácticas la verdad es porque hay un laboratorio de por medio, entonces generalmente se hace una primera clase que se va a explicar, o al inicio de la clase se explica en qué va a consistir la actividad práctica para que los estudiantes la puedan desarrollar ellos solos. Se va guiando, entonces, durante la clase, y las, digamos, las distintas etapas que ellos tienen que ir realizando y después, bueno,

se evalúa el resultado final que obtuvieron los distintos grupos, se comparan y lo más importante, para al menos nos interesa a nosotros generalmente, es que el estudiante se quede con esa experiencia, que la lleve un poco a la práctica algo más tangible que han visto en otros cursos de forma teórica. Porque puede a veces ser muy difícil de comprender algunos procesos si es que no los viven de alguna forma a través de los laboratorios.

Entrevistador: Súper. Perfecto. Y en el caso... ¿Y la dinámica de las clases teóricas?

Entrevistado: Bueno, varía dependiendo un poco del profesor, digamos, pero en nuestra, el área de Ingeniería hay mucho ejercicio, digamos, de resolución de problemas matemáticos. Entonces, generalmente uno también hay clases que son, o al inicio de la clase va a pasar una explicación teórica de cómo utilizar estas herramientas matemáticas y después el resto de la clase es resolver ejercicios, mostrar ejemplos, casos de estudio e ir resolviéndolos junto a los estudiantes. Darles un tiempo quizás a ellos para que traten ellos de resolverlos solos y después se resuelve en conjunto con los estudiantes.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Y mira, voy a retomar un tema a propósito de lo que conversábamos hace un rato y que tiene que ver con esta buena práctica docente. Y a propósito de algo que tú también mencionaste, que tiene que ver con estas dinámicas y con esta formación a través de la virtualidad, así como tú has caracterizado en el fondo una buena práctica pensando en el ideal de la presencialidad, ¿no cierto?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Una buena práctica, pero mirada desde la virtualidad, ¿qué supondría esta buena práctica en la virtualidad?

Entrevistado: Sí. En la virtualidad yo creo que es muy importante los tiempos. Como se manejan los tiempos porque la concentración ya del estudiante es distinta cuando estamos en virtualidad. Y creo que es importante entonces... Una cosa como le digo es pensar en módulos más cortos, más breves que aborden un tema principal y luego, con módulos distintos ir abarcando los temas que son más específicos. Y estos podrían estar... Los mismos estudiantes podrían desarrollarlos a través de actividades que se propongan en la virtualidad, digamos. Sin tener que estar... Yo creo que la virtualidad hay que pensarla de una forma diferente en lo que es dedicación del tiempo presencial, digamos, del profesor con el estudiante. Aunque sea a través de un video, creo que en verdad en la virtualidad el profesor tiene que ser más una guía y dejar que el estudiante haga esa búsqueda de información, entregar las herramientas... Entonces, el profesor entrega las herramientas que piensa necesarias para que el estudiante comience esa búsqueda. Y después a través de nuevas sesiones, nuevas clases, digamos, ir reforzando lo que pueda haber encontrado el estudiante. Yo creo que en la virtualidad tiene que haber más una participación más activa todavía del estudiante de lo que hay en una sala de clases. Porque si lo vemos también desde el área de la Ingeniería y del tipo de clases que yo comentaba que hacíamos, que son muchas de resolución de ejercicios, no podemos tampoco pensar en puras clases virtuales que sean resolver ejercicios de parte del profesor. Termina siendo solo unidireccional. También en la virtualidad hay que fomentar la bidireccionalidad mediante, yo creo actividades donde los estudiantes puedan ellos aportar algo a la clase. Y no solo es el profesor el que aporte información.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Yo creo que esa sería (21:33 no se entiende) en el sistema virtual.

Entrevistador: Y pensando... Y siguiendo en este tema, pensando en cómo se evalúa a través de la virtualidad, ¿qué...? ¿Cuáles son tus opiniones de la evaluación a través de la virtualidad? ¿Habría que hacer algunos cambios? ¿Habría que mantener? ¿Habría que ser más rigurosos? ¿Habría que ser más flexibles? No lo sé, por eso te consulto.

Entrevistado: Yo creo que la virtualidad ha traído un problema que es las evaluaciones. Que no se puede pensar el mismo tipo de evaluación que se hacía en el modo presencial y también, como decía antes, en el área de la Ingeniería, gran parte de las evaluaciones eran a través del desarrollo de problemas matemáticos. Yo creo que en la virtualidad, los problemas hay que llevarlos más a la práctica y que también los estudiantes propongan ellos soluciones o problemas y... aplicando la materia que se les ha pasado en clases. Creo que la evaluación tiene que ser más del punto de vista de trabajos, de proyectos y no tanto de pruebas de desarrollo, digamos. Tampoco las alternativas. Creo que las alternativas... Las pruebas de alternativas sirven para evaluar conocimientos muy básicos o iniciales en un área, en un tema. Pero cuando ya se quiere tener más profundidad y evaluar la profundidad que alcanzó un estudiante, en la virtualidad la mejor alternativa, o creo que habrá que ir en esa dirección es a través de trabajos y proyectos. Pueden ser grupales o individuales.

Entrevistador: Súper. Súper. Muchas gracias. Atendiendo un poco y ya yendo a aspectos como súper más meramente como administrativos y de proceso, en... Nosotros, o sea, los profesores de la Universidad Católica de Valparaíso, a final de semestre recibimos un informe, ¿no cierto? De cómo nos evaluaron los estudiantes esto a propósito de la aplicación de COE, del Cuestionario de Opinión Estudiantil, ¿no cierto? Con la información que tú recibes en ese informe, ¿realizas alguna acción o tomas alguna decisión, por ejemplo, no sé?

Entrevistado: Sí. O sea, ahí cuando a mí me llega esa información a final del semestre, trato... O sea, lo primero que hago es agrupar un poco los distintos... Primero, la parte de los comentarios, digamos.

Agrupar los distintos comentarios y uno se va dando cuenta que son cosas que se repiten o a veces son comentarios aislados. Entonces, cuando hay algo que se repite y ser uno bastante autocrítico y evaluar si es que ese comentario... ¿Por qué? Por qué el estudiante tiene esa crítica y tratar de mejorarla. O ver o darse cuenta quizás si es una crítica muy puntual y que se... Que no es necesario preocuparse, digamos por ese tema. Toda la parte de la evaluación que es más numérica, que es cuando a uno le preguntan que el profesor cumplió del 1 al 5 con los distintos criterios. Ahí la verdad también lo que hago personalmente es ver un poco los puntos o me detengo más en los puntos que están más bajo numéricamente y también ahí los comparo con lo que puede aparecer en los comentarios. Y lo mismo, hacer una autocrítica y ver si es que hay algo que se puede mejorar para la próxima vez que se dicte el curso. A pesar de que siento que esos números no entregan mucha información hacia el profesor si es que hubo o no logro. O digamos, haciendo la autocrítica no logra darse cuenta del problema, no lo va a ver a través de esa encuesta y podría seguir repitiendo el mismo error en otra ocasión.

Entrevistador: Súper. Y ya para ir cerrando, Carminna, en términos de la periodicidad con la que tú te ves sometida a un proceso de evaluación de tu ejercicio docente, ¿consideras que esta periodicidad es la adecuada?

Entrevistado: Bueno, actualmente la periodicidad es de una vez al semestre, ¿cierto? Una vez al semestre. Yo... A mí me parece que debería ser en dos momentos del semestre. En dos momentos del semestre, porque pasa que al final del semestre uno, cuando ya le pide al estudiante que haga esta evaluación, puede haber un sesgo de parte de ellos al momento de evaluar, porque les ha ido mal en el curso o porque tuvieron una mala experiencia en el curso o algo particular. Entonces, yo creo que sí sería bueno tenerlo en dos momentos. Además, por otro motivo, para tener uno mismo una opción de modificar en el camino alguna actitud, algo que no esté funcionando en el curso sin tener que esperar a que... A esperar al año siguiente para volver a dictarlo. Entonces, creo que sería bueno tener una retroalimentación en un tiempo más cercano para poder aplicarlo como en tiempo real, digamos, mientras todavía está dictando el curso.

Entrevistador: Perfecto. Súper. No sé si hay algo más que quieras agregar de lo que hemos ido conversando. Algún punto que en las preguntas que yo te hice se te fue y como que después se te vino a la mente para incorporarlo.

Entrevistado: No. La verdad creo que no.

Entrevistador: De acuerdo. Bueno, Carminna, te doy las gracias por participar y por prestarme algo de tu tiempo para efectos de esta investigación.

9.6.9 Grado de Ingeniería Civil Bioquímica. Jefe de estudios

Duración: 39:36

Entrevistador: Felipe González

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Ahí estoy... Cristina, buenos días. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y en esta instancia vamos a llevar a cabo el proceso de entrevista en profundidad en el marco de este estudio de carácter mixto asociado a la comprensión que tienen docentes y directivos en torno a lo que es la evaluación de la docencia universitaria y la calidad de la docencia en este contexto. Antes de comenzar, te solicito que declares abiertamente que no has sido obligada a este proceso de entrevista y que consientes el poder hacer una grabación de la misma.

Entrevistado: Por supuesto que sí. Estoy totalmente de acuerdo con las condiciones.

Entrevistador: Muchas gracias, Cristina. Bueno, lo primero, digamos, para iniciar este proceso, digamos, de diálogo y dado que estamos en un marco de saber que entienden tanto directivos como docentes en torno a lo que es la evaluación de la docencia y la calidad de la misma, entonces, lo primero es saber cómo... ¿Qué relación estableces tú entre lo que es la evaluación de la docencia y la calidad de la misma? En términos generales. Después, si tú quieres ir a alguna cosa específica, lo mencionas, pero esto es en términos generales: relación entre evaluación de la docencia y calidad de la misma.

Entrevistado: A ver. Yo creo que hay dos cosas. Creo que hay dos cosas. Uno tiene que ver con cantidad, digamos, cuánta docencia yo imparto y otra es la calidad de la docencia impartida. Yo creo que son dos ítems distintos, digamos, ¿ya? Yo diría que, desde el punto de vista de evaluación, llamemos para fines de la casa central, se toma en cuenta los dos, digamos. De alguna manera la cantidad, pero también la calidad. Ahora, ¿cómo se está evaluando la calidad? Se está evaluando a través de una encuesta de opinión pública.

Perdón, encuesta de opinión estudiantil, ¿ya? Esa encuesta de opinión estudiantil es la que está marcando si ese docente está haciendo buena o mala clase, digamos. No existe algo más. No hay una evaluación de pares como tal, de otros profesores. Nada de eso. O sea, definitivamente por ese lado. Ahora, si tú me preguntas eso es bueno o no, es un parámetro. Creo que es bueno tenerlo, pero podría ser mejor creo yo, ¿ah? Eso principalmente.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Porque estamos sujetos a la percepción del alumno, ¿ya? Y ese alumno puede considerar que lo que se está haciendo es bueno, pero no tiene las herramientas para decir si lo que se le debería pasar, en vez de lo que se le pasó. No sé si lo dice.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: O sea, él puede decir “el profesor explica bien”, “hace buenos ejercicios”, “nos entrega buen material”, “nos permite ir aprendiendo”, pero de alguna manera se dice se ajusta a contenido, pero ese ajuste a contenido, las ponderaciones que pueda estarle dando el profesor podrían no ser las deseadas ¿Está haciendo las clases de acuerdo a un clase a clase?, ¿ya? ¿Con los énfasis que corresponden dedicarle a ciertas materias? Eso no está de alguna manera chequeado, digamos ¿No sé si me entiendes?

Entrevistador: Sí, sí, sí. No, si está claro. Ahora, a propósito de esto mismo que tú mencionas, para ti, digamos, y como juicio muy personal, ¿consideras que la forma o el sistema...? Porque tú lo has mencionado, el sistema de evaluación de la docencia en la universidad se traduce a la evaluación, al COE, al cuestionario de opinión estudiantil y el cuestionario de opinión estudiantil, al menos en términos de base, que es lo que aplica para todos los académicos de la universidad. Después podemos establecer cuando se postula a una... Jerarquías académicas y otros procesos, pero digamos, en términos de base para todos aplica el tema del COE. Ahora, considerando lo que tú entiendes por calidad de la docencia, como tú te representas este concepto de calidad de la docencia, que ya lo vamos a abordar en algunas preguntas más adelante, ¿podrías decir así como de manera muy sintética que este sistema, el cómo se está llevando a cabo a la universidad, es adecuado o no es adecuado?

Entrevistado: A ver. Yo creo... Voy a responder políticamente, pero también pienso que, y no políticamente, digamos, yo creo que refleja de alguna manera la dedicación de un profesor. O sea, yo creo que un profesor que es dedicado, los alumnos son bastante, ¿cómo se llama?, responden bien a eso y te evalúan bien las encuestas de opinión, ¿ya? Siempre yo me doy la lata, digamos, de revisar encuesta por encuesta de cada uno de los profesores y los tengo muy en la cabeza, porque hice ese proceso hace muy poquitito, ¿ya? Y yo veo que buenos profesores... Mi apreciación desde afuera, ¿ya? Es que los buenos profesores son bien evaluados, ¿ya? Y aquellos que no son bien evaluados a veces... A veces son faltas (5:42 no se entiende) dentro de los profesores de nuestra Escuela, ¿ah? Los profesores que no hacen y no tienen (5:51 a 5:53 no se entiende) no los veo. Yo no tengo acceso a eso, digamos. O sea, profesores de matemáticas no tengo acceso a su encuesta de opinión estudiantil.

Entrevistador: Claro, los que son de prestación de servicio, ¿no?

Entrevistado: Los que son de prestación de servicio, ¿ya? Pero los profesores de mi Escuela, ¿ya?, yo diría que existe una buena correlación, digamos, y además yo le doy mucho énfasis también a la cuando los alumnos hacen comentarios. Creo que los comentarios ya no están tan “parametrizados” y ahí te muestran un poco las actitudes de los profesores frente a distintas situaciones. Ahora, también lo tomo con calidad de inventario también, porque no falta siempre algún alumno que se sale de lo típico y alega contra todo, porque hay personas que nunca están contentas con nada, pero sí miro lo general.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y que... ¿Ya? Entonces creo que eso es bastante rico, digamos, ¿ya? Entonces complementa un poquitito lo otro, porque nos da acceso a otra visión de que no es la típica de preguntas, sino que te está diciendo “mire, por ejemplo, de repente la profesora en general tiene mal genio” Por ejemplo, ¿ya? Pero es de vez en cuando, profesora o qué sé yo. Entonces el ambiente en clases... O la profesora de repente dicen no le gusta que le hagamos preguntas o nos trata como si fuéramos... Estoy viendo cosas negativas... O nos considera que somos tontos, ¿ya? Entonces yo veo qué tan repetido se hace eso, ¿ya?, ¿te fijas? Entonces ahí te están hablado de un ambiente en el aula.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Ya? Entonces ese ambiente en el aula lo va indicando mucho también estos otros comentarios, ¿ah? Entonces siento que las respuestas me gustan mucho, poco, parcial o qué sé yo, todo eso típico, ¿ya?, te quita un poco la riqueza de este desarrollo personal de cada alumno, de cada aporte. Ahora, en términos generales, me parece bien, ¿te fijas? Porque seamos realistas. Hacer evaluación por pares es bastante complejo, ¿ya? No es fácil. Por lo tanto, quién puede decirlo de mejor manera que justamente los alumnos que están recibiendo esa formación y están comparando con otras asignaturas también. O sea, cuando dicen retroalimentación, ya, sí, pero el profesor x hace la retroalimentación, po. Este otro no retroalimenta nada, por ejemplo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Te fijas? Ellos tienen la comparación entre profes y profes. O sea, en términos generales, yo diría que bien. Siempre se puede mejorar, pero creo que tenemos un buen insumo, ¿ya? Esa es mi percepción.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Cristina y ahora a propósito, como lo has mencionado en esta respuesta que has ido dando, que salió de manera bastante recurrente, no lo conté, pero me di cuenta que hiciste bastante alusión a lo que es los buenos profesores.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Ahora, ¿cómo... en qué se traduce un buen profesor? ¿Cuáles son las características o los aspectos que posee un buen profesor en el área que tú diriges, por ejemplo?

Entrevistado: A ver. Buena pregunta. Yo creo que un buen profesor tiene una buena capacidad de motivar a los alumnos, ¿ya? Creo que por un lado, de entregar de la forma más simple conceptos que son bastante complejos, ¿ya? Motiva, entrega conceptos claros en forma muy simple. También es responsable. Creo que tiene que ser responsable. Da un buen ambiente. Un buen ambiente que permite que los alumnos hagan consultas, preguntas. Es cercano con los alumnos, ¿ya? Pero no necesariamente pone límites, ¿ah? Yo creo que un buen profesor también pone límites, ¿ya? En el sentido de que esto me parece bien, me parece mal, ¿ya? Y que tiene un rol formador no solamente de cosas de, digamos, de la asignatura, de la materia, de los contenidos que tiene que entregar, sino que también del punto de vista del cumplimiento de plazos, etcétera. O sea, cómo va motivando para que el alumno vaya haciendo sus tareas y las vaya haciendo de la forma más correcta posible, ¿ya? También creo que no es el profesor que entrega todos los conceptos y las respuestas se las entrega fáciles, sino que también los alumnos tienen que investigar, ¿ya? Ahí yo creo que de repente los alumnos se quieren ir a la cómoda, ¿ya?, porque a una profesora ahí, porque no lo evalúan muy bien si entrega muchas cosas de investigación, ¿ya? Porque dicen “el profesor nos hizo investigar cosas que no pasó en clases”, por ejemplo. Pero lo que nosotros queremos es que él vaya un poco más allá de la clase. Que logre complementar materia que no le entregamos nosotros, pero que aplica sus herramientas. Porque la vida profesional pensamos que no les van a entregar la Biblia completa y ellos van a tener que investigar y desarrollar y ahí yo creo que el juicio del alumno podría no estar muy certero desde el punto de vista del profesor. Pero eso. Un resumen en general.

Entrevistador: No, súper claro. Y por ejemplo, ya lo pensábamos ahí a partir de lo que tú me señalabas, lo estábamos viendo desde los atributos del profe. Y ahora en términos de, digamos, de sus competencias pedagógicas, competencias docentes. Si tú vas a observar una clase, por ejemplo, de uno de tus profesores, ¿qué esperarías de una buena práctica docente en el aula? ¿Qué esperarías ver, en el fondo?

Entrevistado: Bueno, yo creo que un buen, yo diría, un buen manejo de la asignatura de un punto de vista vaya exponiendo claramente, que vaya acercando los alumnos para tener una buena discusión. Y esa discusión también con respuestas muy claras. Que el alumno entienda con sus conceptos, con los manejos que... con los conceptos que maneja y con los que se van entregando, vaya entiendo y comprendiendo la materia, internalizando y poder aplicar en el caso nuestro, que somos ingenieros, aspectos clase... perdón, prácticos. A cosas prácticas, ¿ya? Yo creo que también el manejo en cuanto el profesor en poder atender o motivar a todos los alumnos a que pregunten, porque muchos alumnos no se atreven a preguntar en clase, ¿ya? Le piden al compañero que pregunten y mire, eso me ha tocado todavía incluso con alumnos míos que me dicen “profesora, me dicen, tal persona, por ejemplo, no se atreve a preguntar”, ¿ya?, y me pregunta a mí. Entonces cómo logra ese profesor que todos esos alumnos que tratan de ser lo más silenciosos, como que no se notan en clases, estén participando. Y ahí está el trabajo en equipo para que todos empiecen a colaborar. Creo que esa es una de las mayores cosas que cuesta, digamos, ¿ya? O cómo hacer que el trabajo sea lo más adecuado, que se junten alumnos con buenos desempeños con alumnos con deficiencias en ciertas, ¿cómo decirlo?, herramientas, digamos. Los buenos con alumnos que van más atrás, digamos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Creo que por ahí va la cosa. Cómo vas haciendo que logres eso y que el equipo... que el trabajo en equipo sea trabajo en equipo.

Entrevistador: Claro. Claro.

Entrevistado: O sea, que realmente se definan roles, que los alumnos digan ya, ok, y que se vayan cambiando estos roles.

Entrevistador: Ajá.

15:00 Entrevistado: Pienso que eso es lo que yo esperarías. Ahora si tú me preguntas si yo me voy a meter a las clases de todos los profesores, no. Conozco... Nosotros tenemos muchas asignaturas compartidas. Si tú entraras a la programación docente de nuestra Escuela, pocas veces un profesor hace solo la asignatura. Entonces ahí se comparte la experiencia que es súper interesante desde ese punto de vista también, ¿ya? Y ahí yo veo, por ejemplo, cómo hacen clases otros profesores.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: O cómo definimos dada una asignatura, que de repente tenemos dos paralelos, participan cuatro profesores, voy viendo cómo lo van tomando cada uno, porque vamos compartiendo.

Entrevistador: Perfecto. Súper.
 Entrevistado: Pero nunca vamos a una sala de clases a evaluar un profesor.
 Entrevistador: No, claro.
 Entrevistado: No, eso... Además que nos alegrarían de la libertad de cátedra y todo ese tipo de cosas.

Entrevistador: Sí, sí, sí. Mira, y en este contexto a propósito de lo que estamos conversando de la buena práctica docente, etcétera y extrapolándolo al contexto en que nos encontramos, una buena práctica docente, pero en la virtualidad, ¿qué características tendría?

Entrevistado: Ah, bueno. Ahí voy a decir... lo voy a decir de mi experiencia, no más. Desde mi experiencia. Cómo logras, nuevamente, ser muy clara... O sea, yo creo que ahí te entregan las cosas muy masticadas. Más masticadas, que de alguna manera todas las indicaciones de las prácticas, la planificación con todo tiene que estar muy enlazado. Tiene que estar muy enlazado, ¿no cierto?, los resultados de aprendizaje con las actividades que tú vas a realizar y cómo lo vas a evaluar, que creo que eso es igual como haces un documento de tesis que tú tienes objetivos, ¿no cierto?, tienes hipótesis, tienes desarrollo, tienes resultados y discusión. Todo tiene que estar lo más global posible.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque el contacto no es lo mismo si los dos estuviéramos conversando al lado, ¿no cierto? Que nos estamos mirando a través de una pantalla. O sea, es mucho más frío, diría yo, a través de una pantalla que ojo, en clases, yo no estoy viendo a mis alumnos. La mayoría me tiene... el José me pone una J, el otro me pone un dibujo de un perrito, el otro me pone no sé qué cosa. Entonces, pa mí es como... Incluso hay algunos que personalmente no los conozco, ¿ya? Hay otros que sí. Que los he tenido en asignaturas anteriores, pero hay otros que son primera vez. Entonces, ¿cómo tú haces cercana una relación que estás en la virtualidad? Creo que esa es la cosa más difícil. Otra cosa es que tú tengas herramientas que tienes que reinventar para entregar herramientas, las mejores posibles, digamos ¿Cómo tú logras hacer trabajos que ellos desarrollen y tú los vayas guiando? Ahora, a mí me ha parecido fantástico en trabajos que ellos tienen que desarrollar ejercicios, porque lo encuentro mejor que en la presencial. Me comparten la pantalla. Entonces le veo en las plantillas Excel le veo exactamente donde están los errores. “Pínchame ahí” le digo yo “pínchame ahí”. Entonces para mí es mucho más fácil, porque estoy mirando de mejor manera el trabajo que ellos desarrollan en clases presencial ahí. O sea, tiene sus ventajas desde el punto de vista de análisis, a ver, de análisis de datos, creo que esta es una herramienta muy potente, ¿ya? En cuanto a consultas, yo tenía un buen nivel de participación, ¿ya? El segundo semestre del 2019 me tocó hacer clases virtuales y los chicos participaron súper bien. No tuve problemas con ejercicios, (18:43 no se entiende), los iba siguiendo, ¿ya? Creo que se pierde ese contacto físico que da la cercanía.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Creo que es eso. Pero y cómo te digo, tienes que entregar más masticado todo lo que tú quieres que ellos hagan. Pero del otro punto de vista creo que se logran hartas cosas.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Ahora, las experiencias prácticas, porque por ejemplo a mí me toca con laboratorio, ¿ya? Para mí no es lo mismo, ¿no cierto?, visitar un laboratorio desde afuera que sentir los aromas, los olores, el que yo esté haciendo las cosas. Esa experiencia de hacerlo yo y mirar que otro lo haga, es como cuando estamos mirando como hacen una receta de cocina y nos muestran por video cómo lo hacen. Sí, fantástico. Pero hazlo tú. Es como el acróbata que tú dices “oye, en el circo que se ve bonito cómo lo hace” Pero hazlo. Hazlo tú. Creo que esa diferencia es la que marca... Ahí está la clave, digamos. Que de repente ellos también se sienten “y seré capaz de hacerlo” No, digamos.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: ¿Ya? Pero como ingenieros tampoco pensamos que van a entrar a... Tienen que entrar a un laboratorio como tal. O sea, ellos tienen que ser capaces a la distancia de poder hacerse una idea y dar lineamientos.

Entrevistador: Claro. Perfecto. Cristina y por ejemplo, desde... A propósito de todos estos atributos, de todas estas características, rasgos que has mencionado en términos del buen profesor, de la buena práctica docente tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Si supongamos que de un minuto a otro te llaman y te dicen que “Cristina, queremos que te hagas cargo de... dirijas el sistema de evaluación de la calidad de la docencia de nuestra universidad”. Bajo esa lógica, ¿cuáles serían los aspectos importantes que tú considerarías para llevar a cabo este proceso de evaluación de la calidad de la docencia?

Entrevistado: Bueno, un poco lo que hemos estado viendo de los talleres, ¿ah? Yo he participado de dos talleres y creo que el avance en cuanto a esto... Que la asignatura esté redondita, digamos, ¿ya? Que tenga bien definidos los resultados de aprendizaje. Que la materia o los contenidos que se pasen vayan muy relacionados con eso y las evaluaciones también. O sea, yo creo que ahí está donde uno cierra el marco. Porque de repente podría haber evaluaciones que no están realmente relacionadas con las competencias que queremos

desarrollar. Y creo que ahí creo que en el pasado de alguna manera intuitivamente lo estábamos haciendo, pero que ahí hay que avanzar. Pienso que en ese tipo de cosas, que cada profesor... Bueno, ahí viene un trabajo de la jefatura de docencia, obviamente. En que todos los programas de asignatura estén muy claros los resultados de aprendizaje, ¿no cierto? Y por lo tanto, a partir de eso, estén todos los contenidos, la forma a evaluar, todo, todo. Creo que ahí es donde hay que avanzar un poquito más en cuanto a exigencias, desde el punto de vista de los profesores, ¿ya?

Entrevistador: Perfecto. Súper. Ahora, pensando y siguiendo bajo esta lógica de evaluar la calidad de la docencia y desde la disciplina que tú diriges, ¿tú considerarías, por ejemplo, que se hiciese una evaluación como diferenciada? Así como pensando que hay asignaturas que a lo mejor son más teóricas, otras que son más prácticas, otras que son de laboratorio ¿Consideras que es adecuado tener un proceso, un sistema de evaluación, digamos, homogéneo y estandarizado independientemente de estas diferencias?

Entrevistado: Buena pregunta. Yo no haría diferencia. En algún momento, mira nosotros tuvimos... Nosotros como Escuela partimos con... Desde muy tempranamente, antes de que la Escuela tuviera evaluación de la docencia, nosotros aplicábamos encuestas. Pero esas encuestas las aplicábamos diferenciadamente entre... Diferentes eran las asignaturas prácticas de las asignaturas de laboratorio. Pero en el marco general, son distintas maneras de llevar las cosas no más. Pero el teórico igual puede hacer ejercicios que el del laboratorio. Entonces, creo que podrían haber algunas cosas, ponerlas en términos general, pero creo que... Yo no haría diferenciación.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Sí, sí creo que hay algo que yo siento muy débil, es todo lo que tiene que ver con la evaluación de ayudantes, ¿ya? Nosotros tenemos ayudantes que colaboran con las asignaturas y esa evaluación la hacemos nosotros interna. No hay una evaluación que hagan los alumnos a través de un sistema integrado de parte de la universidad. Entonces, creo que eso es importante ¿Y por qué lo digo? Porque nosotros cada vez estamos viendo que ese ayudante tiene que ser mucho más profesional. Ya como (24:36 no se entiende) de ayudante de pregrado y todo, yo en lo personal cada vez veo que si no es una persona que es profesional, en realidad me ayuda poco. Porque gasto tanto tiempo preparando el ayudante para que esté con los conceptos bien claros de lo que tiene que entregar, que al final casi es cómo lo mismo que yo lo haga. Ahora tengo un ayudante, pero la verdad es que esa persona no tiene contacto... O sea, tengo un ayudante en una asignatura teórica, que obviamente tenemos ejercicio y todo, pero la ayudantía la hago yo. Él me ayuda solamente bajo ciertas pautas que yo reviso a que ayude en la corrección de algunos trabajos, ¿ya?, que tienen muy baja ponderación, o sea, son como de ayudantía, y que me ayuda, pero yo reviso esa evaluación. O sea, él me ayuda a evaluarlo como en términos generales, pero yo chequeo. O sea, hace el trabajo grueso, pero yo sigo evaluando sobre lo que él hace.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: O sea, yo le entrego el ejercicio resuelto, me manda las pautas, se las reviso y luego a partir de lo que él manda, yo chequeo y hago mi propia subcorrección ahí y finalmente ahí entrego la... ¿te fijas? O sea, entonces, por lo tanto... En cambio, tengo un ayudante de laboratorio, ¿ya?, que es de muy buen nivel. Entonces, esa persona si va a la par conmigo, me va apoyando. Entonces, creo que las ayudantías hay que subirle el nivel.

Entrevistador: Mira...

Entrevistado: El ayudante creo que, por lo menos pienso que está para apoyar al profesor a lo mejor en desarrollar algunos ejercicios, en preparar algunos ejercicios, en colaborar con algunas correcciones, porque la verdad es que la corrección de cátedra no, no me parece, ¿te fijas? Eso le toca la labor al profesor. O sea, son ejercicios que tienen bajos puntajes, baja ponderación. Ese tipo de cosas. Más de colaboración. A no ser que sea otro profesor.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y lo hemos, ¿ah?, lo hemos estado viendo incluso en prestación de servicios. Los talleres los están haciendo los profesores de cátedra. Entonces, bueno, esa es una materia que es de inversión, porque es un costo... es un mayor costo. Pero pienso que... Yo en lo personal pienso que los ayudantes o desaparecen o debieran ser personas muy calificadas, con experiencia, no un alumno que aprobó y que tiene sus deficiencias conceptuales.

Entrevistador: Claro. Perfecto. No, súper claro, Cristina, ese punto e interesante conocer una percepción respecto de eso. Ahora, si... Pensando en toda la información y cómo se está llevando a cabo el actual proceso de evaluación de la docencia en la universidad, ¿con qué finalidad... con qué propósito...? Más allá de que nosotros sabemos cuál propósito con el que se lleva a cabo la evaluación de la docencia en nuestra universidad, pero más allá de lo que está estipulado reglamentariamente... ¿Con qué finalidad se debiese llevar a cabo este proceso de evaluación de la docencia?

Entrevistado: O sea, para mí es una retroalimentación para que cada profesor sepa, ¿no cierto?, dónde son sus puntos débiles y dónde debe mejorar y dónde potenciar los puntos fuertes, digamos. Creo que

ahí está la clave, digamos. Para mí la docencia de un profesor es un mejoramiento continuo y como mejoramiento continuo, ¿no cierto?, obviamente que tenemos que tener una retroalimentación. Muchas veces uno cree que lo está haciendo fantástico y la evaluación no la responde exactamente a lo que hubiera esperado. Entonces, si ese profesor no tiene una retroalimentación, ¿en base a qué va a mejorar su docencia?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Ya? Ahora, ¿cómo le hacemos llegar esa información al profesor? Bueno, ahí ya podemos entrar a otra discusión. Todos los profesores tienen, ¿no cierto?, la posibilidad, ¿no cierto?, de compararse, porque saben la escala más o menos de cuando a la formación. Sabe que el máximo es 4, que si está bajo 3 es malito, digamos, ¿ya? Y en base a eso puede mejorar, digamos. Ahora, en esta universidad es premiada de alguna manera una buena evaluación.

Entrevistador: Perfecto. Cristina, tú ya lo mencionaste un poco respecto de lo que hacías con la información que obtenías respecto del proceso de evaluación de la docencia. De la aplicación del COE. Si pudieses profundizar respecto de eso, porque me dices ya, haces una revisión, pero a propósito de, digamos, posterior a esa revisión de los resultados, ¿hay algo más?

Entrevistado: A ver. Sí, por supuesto que sí. O sea, ese proceso de alguna manera lo hago también con la jefatura de docencia, ¿ya? Respecto a, en el caso de detectamos que hay profesores que no están haciendo una buena docencia, tienen debilidades y todo, hay un acercamiento, ¿ya?, para mejorar esa docencia. Y por otro lado, si tenemos un profesor contratado, ¿ya? Bueno, se le hace ver a, en el caso de que nos lleguen profesores que son contratados, se ve si continúa o no continúa, digamos, ¿ya? Si ese profesor está haciendo un... Hay reclamos y todo, hemos suspendido profesores. O sea, definitivamente impedimos que ese profesor vuelva a dictar una clase en nuestra Escuela.

Entrevistador: Ahora, cuando te refieres a profesores contratados, Cristina, son...

Entrevistado: Bueno, pueden ser contratados por nosotros directamente como profesores agregados o pueden ser de prestación de servicios.

Entrevistador: Ah, perfecto ya. Son jornada parcial, ¿no? O...

Entrevistado: No, no. Profesores agregados son profesores que se contratan por asignaturas.

Entrevistador: Ah, ya. Como el profesor por hora, ¿no? Profesor hora.

Entrevistado: Por hora, sí. Pero ahora se le llama como profesores agregados.

Entrevistador: Sí, profesores agregados. Sí, sí, pero para en el fondo hacer la traducción.

Entrevistado: Sí, sí, profesor por hora.

Entrevistador: Perfecto. Súper.

Entrevistado: Sí, pero espérate, porque podría ser un profesor jornada completa.

Entrevistador: Ah.

Entrevistado: Que esté prestando servicios que pudiera estar dictando una mala docencia también, ¿ya? Y que si estamos bajo los parámetros 3 o están alegando. Nosotros tenemos distintas maneras de evaluar si hay conflictos, no solo la encuesta de opinión estudiantil, sino también los reclamos que recibimos por los alumnos. Y nosotros les pedimos que sean anticipados. Que si tienen un problema, no esperan hasta final de semestre, porque ya agua pasada como se dice. Ya entonces lo que pasó ya simplemente podemos corregir a futuro. Pero nosotros también les pedimos que lo antes posible, si detectan problemas, que nos indiquen, ¿ya? Y en todo este asunto que hemos tenido, crisis social y todo, nosotros nos reunimos muy periódicamente con los centros de alumnos, ¿ya? Hemos mantenido en esa historia una muy buena cercanía a través de los centros de alumnos, con los cuales vamos chequeando lo que va pasando. Por ejemplo, con las clases grabadas, no grabadas, pedimos reporte a los profesores, chequeamos eso. Tenemos acceso a las aulas virtuales de todos los profesores, por lo tanto estamos chequeando que lo que nos están entregando es lo que corresponde, que estén los syllabus, todo eso, ¿ya? Y esa es una manera que vamos haciendo seguimiento. Y además vamos recibiendo las observaciones de los alumnos respecto a que hay problemáticas con ciertos profesores y esos profesores son contactados ya sea directamente o a través de las jefaturas de docencia.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: O sea, hay un seguimiento de los procesos docentes.

Entrevistador: Claro. Perfecto.

Entrevistado: O sea, más allá de la encuesta de opinión estudiantil. O sea, la encuesta de opinión estudiantil, dado que es una encuesta de opinión estudiantil al término, no en etapas intermedias, ¿ya?, no permite hacer los ajustes... Siempre se ha dicho, que sería bueno que tuvieran encuestas de opinión estudiantil en distintos momentos del semestre para poder tomar medidas, ¿ya? Pero efectivamente, dado que eso no ocurre, igual nosotros hacemos seguimiento y eso nos ha ayudado bastante a mejorar la docencia, a exigir al profesor que haga una buena docencia. Desde el punto de vista que dicta las clases, que las evaluaciones correspondan a las materias que están pasando, etcétera.

Entrevistador: Perfecto. Y mira, justamente lo que acabas de mencionar era una de las interrogantes que también tenía como pendiente en términos de la periodicidad, pero ya lo has señalado y no,

súper bien. Ahora, y como para cerrar, Cristina, una pregunta que tiene que ver directamente desde los agentes participantes, porque ya lo has mencionado, que en la actualidad, el principal agente de evaluación de la docencia tiene... es, digamos, en la universidad es el estudiante a partir de este cuestionario. En particular, tú has mencionado que, desde tu rol como directora, también haces un proceso junto a jefatura de docencia, ¿considerarías un agente adicional en este proceso de evaluación de la docencia?

Entrevistado: ¿Cómo qué, por ejemplo? ¿Qué estás pensando [como] agente adicional?

Entrevistador: Un, por ejemplo, además de, digamos, de... En términos de la universidad en su totalidad, además de que evaluase el estudiante, ¿incorporarías a otro sujeto que también fuese partícipe más como formal respecto de la evaluación de la docencia?

Entrevistado: A ver. Obviamente que una mirada experta de alguien sería bueno siempre, ¿ya? Solo que yo veo las culturas universitarias, ¿ya? Creo que, a ver, yo creo que todo tiene que ser con gradualidad, ¿ya?, en el sentido de que hemos ido cambiando. Hemos ido cambiando, hemos ido mejorando desde el punto de vista de que estamos con la encuesta de opinión estudiantil, los profesores toman mucho más en serio la encuesta de opinión estudiantil que antes, ¿no cierto? Creo que hay una preocupación respecto a eso, ¿ya? El tener un par evaluador, un par equivalente, ¿ya?, yo lo encuentro súper bueno. Que alguien me vaya a evaluar y todo. Ahora, han existido instancias voluntarias de poder hacer eso, que graben las clases, que le digan todo, pero los profesores que respondan no es mucho, ¿ya? O sea, yo creo que siempre es bueno, todo lo que es avance en entregarle más herramientas al profesor desde el punto de vista de las prácticas directas. O sea, en el sentido de que... Si estoy pensando en mi caso, si alguien me graba y me dice “Cristina, tú tienes que mejorar estos aspectos”, ¿ya? Estos. Con una mirada más profesional, obviamente que es súper bueno, ¿ya? Si se avanza en eso, súper bien, ¿ya? Ahora que sea obligatorio, no sé. O sea, no sé cómo te lo van a recibir los profesores, ¿ya? Claro, porque es intervenir más las clases. Estar presente en la clase. Pero a través de estos sistemas virtuales, ojo, es re fácil. Súper fácil. O sea...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: La universidad tiene acceso a todas las clases virtuales.

Entrevistador: Exacto.

Entrevistado: Y ahí, desde una mirada experta, podría decir “oye, aquí están faltando herramientas. Se pueden hacer más cosas, etcétera.” Siempre es bueno. Por otro lado, pienso que esto que los talleres sean voluntarios, debieran ser voluntarios hasta por ahí no más, ¿ya? Pienso que debería haber exigencias en cuanto a la participación de los talleres, porque yo veo que, aunque yo en mi caso particular, ¿ya?, los talleres a los que he podido asistir... No digo todos, porque de repente la dirección me quita mucho tiempo, y digo “paso”, porque ya no me da posibilidades. Pero los talleres en los que he podido participar... Este año he participado en dos talleres más unas videoconferencias por ahí, han sido súper interesantes. Súper formativos. Te dan una mirada distinta. Entonces creo que sería bueno, ¿ya? A lo mejor que no vayan a todos, pero al menos tiene que participar en tantos talleres al año como una obligación.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Ya? Donde hay prácticas donde entreguen cosas, de manera de ir formando más a ese profesor.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Cristina, de esta manera cierro el proceso de entrevista. Agradezco tus respuestas y...

Entrevistado: No hay de qué. No hay de qué.

Entrevistador: Y bueno...

9.6.10 Grado de Ingeniería Comercial. Docente experimentado

Duración: 46:16

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Carlos. Buenas tardes.

Entrevistado: Hola.

Entrevistador: Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona. En este momento, me encuentro en el proceso de recogida de información... De recolección de información para abordar la temática de mi tesis que dice relación con la calidad de la docencia universitaria: una mirada desde distintas disciplinas. Esto, con miras a proponer un sistema, digamos, o verificar las percepciones que tienen los docentes en términos de lo que son los actuales sistemas de valoración del

desempeño de los docentes. Entonces, vamos a abordar una serie de preguntas en torno a ello, para que tú las puedas ir profundizando tus ideas. Antes de empezar, te rogaría que te pudieses presentar y, además, pudieses declarar abiertamente que no has sido obligado a participar de este espacio, así como también que me autorizas a hacer la grabación de la entrevista.

Entrevistado: Perfecto. Mira, mi nombre es Carlos Rodolfo Aqueveque Ureta. Yo soy académico jerarquizado de la Escuela de Negocios y Economía. Yo tengo un doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid y me desempeño, particularmente, en el área de Estrategias de Finanzas. O sea, perdón, de Marketing. Y por supuesto no he sido obligado a participar, sino lo hago voluntaria y completamente libre el participar en esta entrevista.

Entrevistador: Perfecto. No... Entiendo que no hay problemas con la grabación de la entrevista, ¿no?

Entrevistado: No hay ningún problema con la grabación de la entrevista y la puedes utilizar para los fines que estimes conveniente.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Carlos. Para dar inicio a la conversación, primero, como en términos de contexto, actualmente en Chile, a propósito del proceso de reforma a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de las Universidades, en particular en esta ley, se establecen ciertos lineamientos referidos a que en las distintas instituciones de educación superior tienen que existir declarados sistemas de aseguramiento de la calidad y dentro de los componentes de estos sistemas de aseguramiento de la calidad se hace alusión explícita a la necesidad de que se implementen procedimientos o políticas internas dentro de las universidades orientadas a evaluar el desempeño de los docentes con fines formativos. En este contexto, como para dar inicio a esta conversación, ¿cómo ves tú esta relación que existe entre dos conceptos que siempre en los procesos de evaluación están como muy ligados, que tiene que ver con el concepto de evaluación y el concepto de calidad, pero esto mirado desde la calidad de la docencia en la Universidad?, ¿cuál es la relación que tú visualizas entre ambos conceptos?

Entrevistado: Mira, lo primero es que, en la actualidad, la vinculación de procesos te permite... Cuando tú valoras, tú te preocupas de medirlo y estandarizarlo, te garantiza un resultado adecuado. Bueno, eso ya es transversal y eso también llega a la educación. Cuando nosotros hablamos acá, en la Católica en particular, de aseguramiento de la calidad, hay varios programas que han estado preocupados del aseguramiento de la calidad y obviamente hay un factor bien importante para nosotros y está asociado a las encuestas docentes. Nosotros somos evaluados de acuerdo a la encuesta docente, pero... Bueno, después voy a discutir un poco los problemas, pero de alguna manera es importante también escuchar la opinión de los alumnos con respecto a los elementos de la calidad y por supuesto las evaluaciones están vinculadas con un proceso de calidad... de proceso, porque o si no, no tendrías la retroalimentación necesaria para poder verificar si se están realizando las clases, si se están realizando adecuadamente, si los alumnos están entendiendo como un factor importante. El problema es que a veces las instituciones, y en particular la Católica, tiene una relación con las remuneraciones, particularmente con las evaluaciones de los profesores y hay cosas bastante extrañas que estas implican un porcentaje de aprobación de los cursos. Hay situaciones en términos de la evaluación de parte de los alumnos y obviamente a veces los alumnos no tienen la madurez suficiente para poder evaluar a los profesores, porque tienen comentarios bastante drásticos. Principalmente, se debe a una situación que ellos no son capaces de, por lo menos en nuestra cultura, no son capaces de autoevaluarse y siempre el fracaso son por parte de otras personas. En particular de los profesores. Por lo tanto, claramente están correlacionados los conceptos: los procesos de aseguramiento con las evaluaciones.

Entrevistador: Perfecto. No, se entiende... Se entiende claramente, digamos, la mirada que tú tienes al respecto, pero hay un elemento que tú señalaste y que dijiste "ya, pero lo voy a abordar después". Y aprovechándome de esa declaración que tú señalas que tiene que ver con que ¿cómo visualizas tú o cómo valoras...? En particular, ¿cómo valoras el actual sistema de evaluación de la calidad de la docencia que está siendo implementado en la Universidad Católica de Valparaíso?

Entrevistado: Mira, en general todos los procesos deberían ser negociados, o por lo menos, dados a conocer y escuchar un poco las participaciones de los diferentes actores. Aquí en la Católica, la verdad es que hay un proceso "up down", o sea, de arriba hacia abajo, que básicamente muchas veces impone cosas y que obviamente está en consistencia con los objetivos que eventualmente tenga la Universidad. Por ejemplo, te comento: obviamente en la Universidad nosotros... tiene un carácter bien especial, porque es una universidad privada que funciona como una universidad pública. Y obviamente el factor de los recursos y el factor de la subsistencia de la universidad es un factor relevante. Entonces obviamente que ellos están buscando la retención de los alumnos. O sea, mantener los alumnos en el periodo. Obviamente que cuando ellos quieren mantener a los alumnos van vinculando, por ejemplo, en estos casos de aseguramiento de la calidad, algunos ítems que nosotros hemos discutido muchas veces con la Vicerrectoría y hay un ítem en particular que dice respecto del FAD. Hay un... El FAD es un beneficio que le dan a los profesores jerarquizados que obviamente están evaluando su gestión en varias disciplinas: en la parte de lo que es la investigación, en la parte de lo que es

administración y en lo que es la parte de docencia propiamente tal. Entonces, obviamente la parte de la docencia tiene que ver con la evaluación de los alumnos y ahora, obviamente para quedar dentro de los tramos más altos, te están pidiendo que tú cumplas un porcentaje de aprobación de los cursos. Entonces, justamente acá hay un problema filosófico. Nosotros lo que estamos haciendo, obviamente, es tener una universidad de calidad. Lo que esperamos es que los alumnos aprendan y que obviamente sean capaces de demostrar ese conocimiento. Y los alumnos que no alcancen los umbrales mínimos, no pueden aprobar la asignatura. Pero obviamente lo que esta situación está generando es una situación inversa y extraña con lo que es el fundamento de la calidad, porque obviamente a ti te están pagando por aprobar alumnos. Pero, por otro lado, lo que interesa en la calidad. Entonces, ¿qué es lo que significa eso? Que va a haber una serie de problemáticas como, por ejemplo, el Tribunal de Méritos de nuestra Universidad, donde van los alumnos que han tenido fracasos académicos y te los devuelven una y otra vez a las clases y no es extraño encontrarte alumnos con una tercera, una cuarta y hasta una quinta oportunidad dentro de la Universidad, lo que hace finalmente que la calidad de la docencia universitaria e histórica en Chile que había sido bastante potente se esté bajando, porque obviamente aquí hay un factor económico que está afectando finalmente este indicador.

Entrevistador: Perfecto. Y acá, por ejemplo, el que se le dé, porque pensemos, no sé, Carlos, en los profesores que no son jerarquizados... los profesores asociados, por ejemplo, que son un porcentaje bien importante dentro de la Universidad, no son un porcentaje menor. Entonces, en ese sentido, ellos son valorados... La docencia de ellos, que es por lo que están contratados ellos... Que son contratados para dictar docencia. No tienen un contrato que vaya más allá de esas funciones a excepción de casos puntuales, ¿crees tú que el sistema de lo que tú declarabas anteriormente, que la docencia únicamente valorada desde la perspectiva del estudiante es lo más, digamos, es lo más pertinente en ese sentido?

Entrevistado: Ya. Primero me gustaría hacer una aclaración. Básicamente, en nuestra universidad hay como tres tipos de profesores: lo que son los profesores jerarquizados, ¿verdad?, que tienen desde auxiliar, adjunto y titular; los profesores PNJ, los jornada... los no jerarquizados-jornada completa y tengo los profesores hora. Obviamente que dentro de las alternativas de contrato, ¿ah?, de profesores, tú los contratas con ciertas condiciones para tener una especie de tobogán para llegar finalmente a la situación de ser un profesor jerarquizado. Entonces, no es poco común, por ejemplo, en nuestra Escuela en particular, contratar profesores investigadores que entran por esa situación y son evaluados particularmente por los resultados de investigación y obviamente, después, ¿verdad?, podrían pasar a planta. Pero también hay muchos profesores y esto es bien importante, porque hay diferentes miradas dependiendo de las Escuelas. Y en particular en nuestra Escuela, hay muchos alumnos o exalumnos o profesores, ¿verdad?, que son hora, que ellos tienen sus trabajos y ven verdad la oportunidad en la Universidad de poder traspasar sus conocimientos. Entonces, nosotros valoramos mucho en nuestra Escuela la situación de tener justamente algunos conceptos prácticos, no sé, por ejemplo, en desarrollo de base de datos o eventualmente en algún tipo de manejo financiero, respecto a la evaluación, no sé, de inversiones, que también van ayudándole a los alumnos que particularmente estos profesores participan en las asignaturas optativas, donde obviamente se le da la mirada inicial de todos los conocimientos y después, ¿verdad?, se van aplicado eso. Entonces, obviamente que estos profesores no buscan una proyección académica dentro de la Universidad y lo que les interesa, ¿verdad?, es tener la posibilidad de tener la interacción con las personas. Ahora, obviamente uno también entiende que hay diferentes tipos de curso y esto también es bien importante, porque las evaluaciones de los alumnos van a depender también del grado de dificultad que muchas veces alumnos, ¿verdad?, confunden lo fácil de la asignatura, lo simpático que es el profesor, con lo exigente. Entonces, muchos profesores que son bastante buenos, básicamente pueden tener malas evaluaciones respecto de otros profesores que, de alguna manera, regalan las notas y pueden tener mejores evaluaciones. Entonces, aquí es bastante complejo eso, porque obviamente uno mira un resultado final, pero ese resultado final de evaluación puede estar teñido o puede estar sesgado por, ¿verdad?, la simpatía o el grado de vinculación que, eventualmente, pueda tener el alumno. Cuando hay otros ramos, por ejemplo, en el caso de nosotros, Simulación o Planeación de Negocios, que es un ramo bastante complejo, que te llevan al grado, uno de ellos, al título, particularmente con la reforma que estamos haciendo y obviamente que los profesores somos más duros ahí y obviamente los alumnos te ponen malas evaluaciones. Entonces, para el caso de los profesores jóvenes... Para el caso de los profesores que, de alguna manera, van por hora, es importante ver también la evaluación que se va haciendo por parte de los alumnos, pero también nosotros tenemos otra instancia de conversación, ¿verdad?, de ver un poquito como dirección, ¿verdad?, como jefatura de Docencia, de ver un poquito cuáles son sus intereses y eventualmente cómo ello se van vinculando con los alumnos, porque también hemos visto profesores que tienen mucho más que aportar que en un curso y que participan en investigación, ¿verdad?, y que ayudan a mejorar eventualmente la docencia. Hasta los mismos profesores ya jerarquizados, porque obviamente te van diciendo cuáles son los temas que están en boga en el mundo laboral. Por lo tanto, claro, el problema es que cuando tú contratas a los profesores, de alguna manera, los profesores necesitan una forma de evaluación para saber si están cumpliendo bien su trabajo. Porque muchas veces tú puedes contratar a un profesor y el señor no hace las clases, porque la verdad es que no tiene tiempo y la verdad es ya más

romántica su postura y quiere estar en la Universidad por un asunto de estatus o eventualmente por algún beneficio económico, pero obviamente no cumple su función y ahí son tremendamente importantes las evaluaciones de los alumnos.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro, Carlos. Ahora, y en este contexto, que tú has mencionado varias variables, pongámonos en un escenario en el que, por ejemplo, don Nelson Vásquez como Vicerrector Académico te invita a participar de una comisión en la que te dice “Carlos, quiero que te hagas cargo de generar un nuevo sistema de evaluación de la docencia en la Universidad”. Bajo esta premisa... Bajo esta lógica, bajo este supuesto, ¿cuáles serían los aspectos que tú considerarías relevantes de integrar en este nuevo sistema de evaluación de la docencia?

15:00 Entrevistado: Ya. Mira, de alguna manera, yo creo que el docente tiene varias dimensiones que ya las mencioné, ¿verdad? Y obviamente que la función del docente jerarquizado no solamente es la... hacer clases. Y ojo que uno también hace clases en los pregrados y los posgrados. Entonces, también se amplía un poco lo que son los rangos de acciones. Entonces, es muy común que nosotros tengamos elementos de investigación, tengamos elementos de administración, los cargos de director de la Escuela, jefe académico o el jefe de Docencia, entre otros. Jefe de Investigación que, como ustedes saben, el cargo es carga, porque implica tiempo y también tiene un efecto sobre lo que es la investigación propiamente tal y también tiene las clases y los cursos. Entonces, básicamente mi recomendación para la generación del nuevo sistema sería una cosa bastante más integral. O sea, hay términos técnicos en administración y hay modelos de control de gestión, ¿no?, de calidad. El control de gestión está buscando garantizar que la estrategia se cumpla y obviamente la Universidad tiene una estrategia y obviamente, ¿verdad?, una Unidad Académica también tiene una estrategia. Por lo tanto, lo que yo plantearía sería una especie de cuadro de mando integral. O sea, una metodología que incluye, ¿verdad?, varias dimensiones, obviamente desde el punto de vista de lo que es la docencia y obviamente que tendría las diferentes dimensiones de los profesores: ¿cuál es su aporte eventualmente en investigación?, ¿cuál es su aporte en docencia?, ¿cuál es su aporte en docencia en pregrado y posgrado por supuesto? Y la docencia... Los elementos administrativos. Y en base a eso, ¿verdad?, podríamos fijar una “nota promedio” y ahí hay que determinar cuál es el perfil de los diferentes profesores. Porque obviamente uno se encuentra con una gama de profesores: algunos que están más centrados en la investigación, otros que están más centrados en la docencia y otros que están más centrados en la parte administrativa. Y cuando a ti te piden, ¿verdad?, las evaluaciones, el punto es que hay sesgos más... Lo que se está viendo en las universidades chilenas que lo más importante es la investigación, pero la investigación no te da de comer. Perdón la expresión. Lo que te da de comer son las clases. Entonces, ¿qué es lo que está pasando? Los investigadores, cuando están en sus proyectos, de alguna manera no les interesa hacer clases, porque en realidad es una pérdida de tiempo. Entonces, claro, pueden ser muy buenos investigadores, pero muy malos profesores. Entonces, hay que generar una mixtura de todas las variables y obviamente que ponderarlo, generando diferentes tipologías de profesores: profesores tipo A, profesores investigadores propiamente tal; profesores investigadores y de docencia; profesores de investigación, ¿verdad?, y de administración y ahí determinar, ¿verdad?, las ponderaciones y poder asignar su “cuantía” para poder hacer un elemento que, finalmente, y eso es lo más importante, repercute en las remuneraciones. Creo yo, ¿verdad? Entonces, sería... Mi idea central sería definir perfiles, como segmentos de profesores; determinar una especie de cuadro de mando integral para entrar los lineamientos de la Universidad y generar los KPI o los indicadores para poder generar estas variables, pero que sean en múltiples dimensiones. De acuerdo al perfil del profesor.

Entrevistador: Perfecto. No, súper, súper clara la respuesta. Y mira, en esa misma línea, así como existen perfiles de profesores, digamos, en términos generales, pensemos en la docencia de pregrado. Y yo asumo que, por ejemplo, en el caso de Ingeniería Comercial, todas las distintas asignaturas que componen la malla curricular tienen un elemento parti... digamos, que las van a particularizar. En el fondo, a lo mejor algunas van a ser más teóricas, otras van a ser más prácticas, unas van a ser de taller, otras van a ser de terreno, etcétera. No sé, estoy en un supuesto, porque no soy especialista en la disciplina. Pero bajo esa lógica, ¿crees que sería como relevante hacer como una diferenciación de en términos del tipo de asignatura al momento de valorar al profesor que dicta esa asignatura por parte de los estudiantes? Y en caso de ser así, como ¿cuáles serían los perfiles que tú establecerías dentro de la carrera en la que impartes clases?

Entrevistado: Ya. A ver. Mira, lo que pasa es que hay una primera situación que es importante ver, que son los elementos metodológicos. Y dentro de los elementos metodológicos, tú tienes clases que están más centradas en casos. Tú tienes clases que son clases talleres. Y tú tienes clases, que son las menos, ¿verdad?, que son las menos, que son las clases frontales o tradicionales. Básicamente, cuando la Universidad adquiere el currículum por competencias, lo que está tratando de hacer es, justamente, que la gente aprenda haciendo, ¿verdad? Como un filtro relevante. Y obviamente que las preparaciones para lograr una clase por competencias son bastante distintas. Entonces, acá es lo mismo que un servicio. Un servicio tiene tres factores conceptuales que deben ser considerados para que se preste un buen servicio: primero, es la participación del empleado, que serían los profesores; segundo, sería la infraestructura física y tercero, la participación del cliente o, en este caso,

el alumno. Entonces, yo incluiría, yo analizaría primero los elementos físicos. Lamentablemente, nosotros tenemos cursos bastante numerosos, ¿ah? Nuevamente nace por toda esta situación de que es importante la supervivencia económica de la empresa o de la Universidad. Incluso, hay lineamientos que plantean que, de alguna manera, los cursos deben tener un mínimo... Me parece que son 28 o 30 personas como mínimo para que se dicte la asignatura. Si no tiene ese número, no se da. Entonces, la pregunta: ¿yo, cuando estoy trabajando con elementos desde el punto de vista de las competencias, puedo desarrollar adecuadamente, por las limitaciones de los espacios físicos, por las limitaciones de las salas, por la separación en grupos, una buena docencia? Entonces, ahí habría que hacer un primer cuestionamiento. El segundo elemento tiene que ver con la participación de los alumnos. Los alumnos, obviamente, deben estar motivados en la medida en que les gusta su carrera, ¿verdad? Pero también hay que entender que dentro... Por ejemplo, de la carrera de nosotros tenemos, a lo menos, cuatro áreas disciplinares: Finanzas, Administración, Recursos Humanos y Marketing, entre otras. Y Operaciones. Por lo tanto, hay alumnos que, a lo mejor, no les gusta el Marketing, que es la asignatura que yo imparto, pero les gusta mucho las finanzas. Y obviamente que también el grado de participación o el grado de involucramiento puede afectar, ¿verdad?, en lo que es la percepción del servicio. Y el tercer elemento tiene que ver justamente con el profesor, que es el que trata de generar estas interrelaciones, estos elementos motivacionales, esto de que, de alguna manera, los alumnos participen y lo más importante, que aprendan. Porque aquí nos metemos también en otro problema, que tiene que ver con las variaciones culturales de los alumnos. Los alumnos en la actualidad, lo que quieren por lo menos en nuestra carrera, es básicamente un check-list. O sea, yo digo ¿qué es lo que tengo que hacer? Y yo digo “tienes que hacer A, B, C y D”. Y básicamente ¡pup! Eso es lo que quieren hacer. Y no se preocupan, principalmente, de hacer un razonamiento, ¿verdad?, respecto de las situaciones particulares que se van generando con todas estas dinámicas específicas ¿Qué significa eso? Nosotros les enseñamos a tomar decisiones y, por lo tanto, nosotros no les podríamos enseñar a tomar todas las decisiones y con todo el abanico y todas las combinaciones que se dan. Nosotros tenemos que entregarles los elementos metodológicos que nos permitan a nosotros que ellos en un momento determinado, usando los elementos conceptuales, puedan desarrollar esta acción. Por lo tanto, estos tres elementos son importantes. Ahora, respecto de la situación metodológica, con las tipologías de cursos y también con los elementos de control de calidad, obviamente que hay metodologías... hay clases, hay asignaturas taller... Por ejemplo, nosotros participamos con Eduardo, Eduardo Cartagena, el director de la Escuela, en una asignatura que se llama Generación y Planeación de Negocios. Y en esa asignatura nosotros tenemos conversaciones con los alumnos, porque toda la materia ellos ya la conocen. Pero, ¿qué significa? Que nosotros tenemos que tener, aparte de las horas presenciales donde conversamos con los alumnos, una serie de reuniones grupales, lo que significa que la asignatura no representa solamente las cuatro horas a la semana, sino que representa mucho más. En la medida en que tú tengas más grupos, más reuniones. Y eso implica casi una reunión a la semana por grupo, lo que implica que es mucho trabajo. Y obviamente que los tipos están trabajando con distintos proyectos: algunos con una evaluación social; otros con elementos privados; otros, ¿verdad?, con un emprendimiento propio; otros ayudando a los emprendedores, lo que también genera una gran diversidad de temas que, de alguna manera, deben ser tratados. En ese caso, en esas asignaturas, que de alguna manera son las troncales... Lo que se llama las asignaturas troncales, yo creo que debería haber, primero, una remuneración distinta y, también, una evaluación distinta, porque ahí, obviamente, la evaluación también debería incluir la autoevaluación de los alumnos y que tan bien han participado dentro del proceso. Porque es muy común que alumnos vayan en la mochila de otros y no hagan nada. Y después, ¿verdad?, cuando llegue el momento de las presentaciones orales, que nosotros por ejemplo en nuestra asignatura tomamos presentaciones orales, los tipos no saben nada, porque no han aportado. Pero cuando llega el momento de evaluar al profesor, bueno, ¿quién es el culpable? El profesor. Entonces, yo creo que también debería haber diferencias en términos de los procesos de evaluación. No es lo mismo hacer un optativo, donde yo eventualmente tengo a los tipos que les gusta la materia y vuelan y tengo a 20 tipos en la sala que les interesa el Marketing, a hacer un ramo de carrera, donde tengo 50... hasta 80 personas en la sala y donde claramente los intereses y también la maduración para llegar a esa asignatura es distinta. Y, además, los tiempos necesarios para poder trabajarlos.

Entrevistador: Bueno...

Entrevistado: Por lo tanto, con respecto a eso, debería haber diferencias, pero también yo incluiría con esos tres componentes: soporte físico, participación del cliente y participación del empleado también dentro de los procesos evaluativos. Porque a veces no es culpa de uno que la sala no cumpla con los requerimientos mínimos y obviamente todo lo que es la evaluación de la calidad del servicio que se les está prestando va a ser malo. Otro, llegan alumnos que no tienen las competencias. También va a ser malo. Y otras veces hay profesores que no tienen tiempo, porque ya están trabajando en muchos proyectos o haciendo mucha docencia y que obviamente pueden tener una mala prestación del servicio.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces habría que tener claro esos elementos.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Y, mira, siguiendo en esa línea de esta... Que a mí me queda claro que, claro... valga la redundancia, que existe la necesidad de que se declare una diferencia en función de estos elementos que has señalado tú y que, a la vez, también se incorporen otros participantes... otros agentes participantes en el proceso de evaluación. No únicamente lo que actualmente se está llevando a cabo. Ahora, mira, Carlos, si pensamos en... nos vamos más al... Y ahora vamos a ir como más a lo, digamos, al centro, que es como la sala de clases. Pero te voy a pedir que esta respuesta tú la puedas construir no solo pensando desde la lógica de profesor, sino que también pensando desde la lógica que tú en algún momento de la vida fuiste estudiante, ¿sí? Entonces, en ese sentido, para ti, pensando en una clase, como... ¿Cuáles son las características... los elementos que particularizan una buena práctica docente en la sala de clases?

Entrevistado: Yo creo que uno de los elementos más importantes en la sala de clases primero es la empatía. O sea, de que yo también me ponga en el lugar del otro. En la Universidad hay un endiosamiento a los profesores. Yo digo una cosa y nadie me puede decir nada. Lo primero es bastante común. Y, por lo tanto, cuando yo hablo de empatía, yo también tengo que entender que a veces a los alumnos les faltan algunos conceptos y obviamente, si es necesario, hay que explicarlo ené veces. Un factor relevante. El otro factor, aparte de la empatía, tiene que ser el asunto de poder escuchar sus preguntas. Darles la confianza. Generar un clima que le permita al tipo preguntar. O sea, puede ser que en un momento determinado alguien... algún alumno pueda tener miedo, porque la reacción del profesor o la profesora, ¿verdad?, lo va a tratar de tonto, de flojo o que no ha estudiado, etcétera. Eso no es posible. Entonces, tiene que haber un respeto. Pero generar las preguntas. Pero lo más importante, trabajar sobre la reflexión. El alumno tiene que acostumbrarse a algo. Yo le llamo las promesas. Tiene que saber que todos los modelos tienen promesas y tratar de reflexionar de cuál es la promesa del modelo que está usando para poder usarlo después. Yo creo que, como servicio, ¿verdad?, una interacción donde yo le estoy dando al alumno y él me está dando a mí. Y tenemos que generar, ¿verdad?, estas relaciones, es tremendamente importante la generación de confianza, la generación de respeto, la generación de empatía y obviamente también entender que están en un proceso formativo y, por lo tanto, se pueden equivocar y darles varias alternativas conceptuales. Darles todas las posibilidades para que el tipo se pueda comunicar contigo, ya sea públicamente o privadamente para que puedan entender algunas situaciones. Otra cosa que es bien importante y que, de alguna manera, seguramente vamos a llegar al tema de la pandemia, es que, en el caso de la pandemia, nosotros al perder el contacto físico, estamos perdiendo también la posibilidad de que los alumnos se acerquen, ¿ah? Porque nosotros somos entes sociales y necesitamos estar vinculados. Entonces, para algunos alumnos es muy frío eventualmente que el profesor hable, porque muchos alumnos que en clases ven las grabaciones, porque en la mañana están durmiendo, porque eventualmente tienen otras cosas que hacer y van perdiendo la posibilidad de ir haciendo preguntas o de ir reflexionando y creen solamente que es una sumatoria de conceptos no más. Que el tipo se aprende de memoria las cosas y después las aplica y debe tener un 7,0. Bueno, yo también creo que es importante como alumno entender cuál es el papel y entender que uno tiene que hacer un esfuerzo de llegar con la materia leída, con la materia digerida y, también, tengo la responsabilidad de preguntar todo lo que yo no sé para que el profesor me lo explique. Entonces por eso es un juego. Yo te puedo hacer una clase súper buena, pero en la medida que los alumnos me pregunten. Porque cuando uno les dice ¿se entendió? “Sí, sí se entendió”. Pero cuando llega, ¿verdad?, el momento de la aplicación, los tipos no saben nada. Y, ¿por qué? Porque no tuvieron la confianza de eventualmente hacerte las preguntas.

Entrevistador: Entiendo. Ahora, mira, y qué bueno que lo mencionaste, porque, así como has mencionado las características de una buena clase y que has sido súper claro en ese sentido, vámonos ahora al contexto de la pandemia. Esto que tú lo sacaste dentro de tu declaración. Que, en el fondo, para ti una buena clase, pero desde estos entornos de enseñanza o entornos de aprendizaje emergentes, ¿qué características o qué elementos son importantes de señalar o de integrar para desarrollar una buena clase a través de... mediada por la virtualidad?

Entrevistado: Mira, ¿sabes lo que pasa? Que es una pregunta bastante compleja, porque nos metemos en otro terreno: en la básica de cómo la gente aprende. O sea, y obviamente la gente tiene diferentes formas de aproximarse al conocimiento, porque hay una aproximación visual, una auditiva, una kinestésica, una sistémica, una secuencial, entonces... Y ahí es un poco complicado cuando... Porque nosotros también, todos nosotros tenemos una forma de ver las cosas. Por lo tanto, por ejemplo, yo, en particular, tengo una aproximación sistémica-cibernetica. O sea, básicamente yo trabajo en todo el problema y después lo vamos componiendo. Pero tengo que mostrar... Tengo que ver los resultados. Entonces, cuando yo era alumno, yo me daba cuenta que había profesores que a mí me costaba mucho y ¿por qué me costaba? Porque ellos iban paso a paso. 1.1, 1.2, 1.3, 1.4... Entonces yo decía, ¿a qué voy con todo esto? Necesito saber a qué voy y solamente casi al final ya de las materias, uno podía ver básicamente hacia dónde iba. Obviamente que las formas de aprender son un factor súper relevante dentro, ¿verdad?, de las metodologías de enseñanza que yo voy a usar. Ahora, obviamente en esta situación virtual, uno empieza a observar que los chiquillos tienen una visión muy visual... o sea, una forma de aprender muy visual. Por eso les interesa mucho las láminas, ¿verdad?, los videos, etcétera, etcétera, porque obviamente están acostumbrados a través de las redes sociales a tener

videos, etcétera, (30:44 no se entiende). Por lo tanto, uno también tiene que ir incluyendo, dentro de lo que es el análisis. O dentro de lo que es... ¡Por “folio” de herramientas!, que uno va utilizando básicamente a través de los trabajos grupales le pide que desarrollen, no sé... No sé, un anuncio comercial para redes sociales, eventualmente que hagan presentaciones, así. Claramente la pandemia, nos llevó a un cambio que llegó para quedarse. Entonces, yo creo que ahora va a haber una mixtura y claramente aquel profesor que quiere quedarse con la forma de enseñar tradicional, o sea, solamente con la clase, ¿verdad?, no tienen mucho futuro. Yo creo que incluso, nosotros que llevamos más o menos un año-un año y medio con toda esta cuestión de la virtualidad, nosotros tenemos casi todas las clases de los cursos. Lo más común o lo más probable, es que yo les diga “perfecto, véanse estos dos videos o tres videos o estas tres clases pregrabadas para nuestros cursos y luego vamos a llegar básicamente a lo mismo, que es la discusión. Yo siempre lo ejemplifico a través de una situación y seguramente tú me vas a entender, Felipe. Las clases de pregrado... Cuando uno hace las clases de pregrado, uno les entrega información, los tipos reflexionan y sacan conclusiones. La clase en el posgrado, en el Magister, es básicamente una clase de apreciación. Y la clase del Doctorado, los alumnos llegan con toda la información y el profesor cumple un factor solamente rector. “Ya, hablemos de los 20 papers que leímos” y ahí empiezan todos, ¿verdad?, tirando autores, etcétera. Y después el tipo dice “mira, lo importante de esto es esto, esto, esto”. Entonces, hay diferencias conceptuales. Por lo tanto, ¿qué es lo que eso significa? Que en esta nueva “normalidad” que vamos a vivir, la mixtura entre los elementos presenciales y los elementos virtuales van a tener que estar presentes. El referenciar videos, ¿verdad?, de un mismo profesor o eventualmente información de, no sé, de las diferentes redes sociales va a ser importante en términos de la discusión. Por lo tanto, la lógica de la clase invertida va a tener mucha más fuerza y obviamente nosotros no nos vamos a dedicar a decir “mira, el concepto de capital de trabajo o el concepto de segmentación es este”, porque obviamente te referencíe a una clase donde se explicó esto, ahora vamos a hablar de las diferentes tipologías o ejemplos o cuáles son los puntos que debería tener para generar adecuadamente la segmentación. Va a ser como una conversación y creo que eso es re-importante observarlo. Ahora, no todos los alumnos van a estar preparados para eso, porque también dentro de los alumnos, hay alumnos que no van a llegar, como es típico. Seguramente uno les dice “ya, la clase de mañana vamos a discutir un caso” y de los 40 alumnos, lo leyeron 25. Y los otros se te quedan callados y se pierden, ¿verdad? Obviamente que ahí va a haber un cambio en los elementos metodológicos, pero también la duración de las clases va a ser en términos de cómo está conceptualizada, mucho trabajo en casa de ellos y también, ¿verdad?, una clase más reducida donde básicamente sean como discusiones... foro de discusiones acerca de los temas conceptuales. Así lo visualizo yo.

Entrevistador: No. Perfecto. Súper. Carlos, mira, y hay otros elementos... O sea, la información que me has proporcionado es sumamente clara y eso lo valoro enormemente y te lo agradezco. Y hay un par de consultas más adicionales que tienen que ver más con cosas como de carácter como... O sea, son muy concretas. Uno de estos aspectos dice relación con ¿con qué finalidad... con qué objetivo crees tú que actualmente se está implementando...? Y esto no tiene nada que ver con lo que podrá decir la documentación oficial, sino que ¿con qué finalidad crees tú que se está llevando a cabo el proceso de evaluación de los docentes en la Universidad Católica de Valparaíso?

Entrevistado: Yo sinceramente creo que es para mejorar la docencia. Sinceramente. Porque no solamente se evalúa a los docentes, sino que se le dan otras posibilidades. Se les permite ir a seminarios, ¿verdad? Se le hace un diplomado e incluso ahora hay una invitación para participar en una universidad española con un diplomado en docencia avanzada. Bueno, lo que básicamente se está tratando de mejorar la docencia ajustada a las realidades de los estudiantes. Eso es lo que creo, porque pasa algo: en otras universidades, hay profesores, por ejemplo, que los tipos no saben ocupar el computador. Entonces, en términos de la pandemia, pucha, lamentablemente no han podido generar sus aportes, pero viene la pregunta: ¿ese profesor, que no sabe ocupar el computador, también tiene un aporte importante? Lo que lleva a una situación bien interesante, en términos de cómo deberían ser las asignaturas. Y, ¿cómo deberían ser las asignaturas? Compartidas por varios profesores, porque cuando uno es profesor, hay algunos temas que a uno le gustan más y lo domina más. Y, por lo tanto, si tú tenías un pool de profesores, obviamente eso realza un poquito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, a la pregunta específica, yo creo que hay un concepto de buena fe que básicamente lo que está buscando es finalmente mejorar la docencia universitaria para que la gente aprenda más. Eso es lo que creo yo.

Entrevistador: Perfecto. Y, desde tu experiencia, Carlos, porque nosotros como académicos lo que... Digamos, una vez finalizado el semestre pasado, digamos, un periodo después de que los estudiantes contestan el Cuestionario de Opinión Estudiantil, se genera un informe donde aparece como la calificación y los comentarios, digamos, parte de los comentarios que hicieron los estudiantes. Tú al recibir esa información, ¿qué acciones realizas con dicha información?

Entrevistado: Bueno, lo primero que yo leo en el informe es la nota promedio. Recuerda que ya Google lo dice: “lo importante es el promedio”. Finalmente, el promedio es lo que vale. Por ejemplo, cuando definieron el número de pelotas que había en un auto, ¿verdad? Ninguna persona le acertó... le acertó el promedio. Eso fue lo que estuvo más cerca del número de pelotas. De pronto, el promedio es para mí lo

indicado. Obviamente que uno lee los comentarios y hay comentarios bastante positivos e incluso va más allá de eso, porque, por ejemplo, ayer yo recibí un correo de un alumno que tuve en Bolivia que me mandó saludos después de egresado, ¿verdad?, y me agradecía todo lo que le había enseñado. Pero también uno ve comentarios que dan rabia y da rabia, porque se nota que son al voleo. O sea, por ejemplo, el profesor no llega a la hora o el profesor no se preocupa de los alumnos. Cosa que de alguna manera se dieron todas las instancias para que eso no pase. Obviamente que eso hay que entender que corresponde a la minoría de los alumnos que reprueban las asignaturas o hay algunas condiciones particulares. Entonces, cuando termina el semestre, yo leo las calificaciones y finalmente hago una reflexión de cuáles serían los tópicos a mejorar, ¿verdad? Ahora, va a depender de los elementos metodológicos, de los objetivos del curso, etcétera, básicamente lo que se está planteando ¿Cuáles son las temáticas que son relevantes? Entonces, lamentablemente en un curso hay elementos que son centrales que los alumnos lo ven como temáticas un poco antiguas, pero que son los foundations, ¿verdad?, que te van permitiendo entender las cosas. Entonces, muchas veces los alumnos dicen “no, los foundations no deberían estar y vámonos, ¿verdad?, a lo digital”. Chuta, pero para poder entender lo digital, hay que entender los foundations. Entonces, uno va jugando un poco con los temas, o de acuerdo con la contingencia. Porque también ha pasado que, hace un par de años atrás, los paros eran muy comunes, ¿verdad?, y no teníamos esta situación de la virtualidad y de repente teníamos que recuperar las clases en un periodo bastante corto. Había diferentes metodologías. A mí me gusta que los alumnos participen. Yo me he dado cuenta que, en la medida que los alumnos más participen, presentando, eventualmente discutiendo, etcétera, ellos se sienten mejor y obviamente que eso se va a ver reflejado en las evaluaciones. Entonces, yo voy testeando un poco los elementos metodológicos y así hago una reflexión de lo que pudo haber pasado. Y obviamente que uno trata de distinguir cuáles son los elementos externos y cuáles son los elementos, ¿verdad?, de responsabilidad. Porque entendiendo que, en un servicio, uno también puede tener problemas. No sé, suponte que están enfermos tus padres en un periodo de una unidad larga, eso también afecta lo que es la calidad de un servicio y uno también entiende que andan un poco más... menos preocupados, más preocupados de otras cosas. Entonces uno también hace... hago la evaluación de, bueno, cuáles son los elementos. Si correspondieron a situaciones internas, externas, etcétera, para tratar de mejorar la docencia. Porque finalmente, lo que nos gusta a nosotros los profesores que estamos acá es hacer clases. Tratamos de hacer clases lo mejor posible.

Entrevistador: Así es. Gracias, Carlos. Y ya esto... esta pregunta es para ir cerrando, porque tiene que ver con la periodicidad con la que se realiza el proceso de evaluación de los docentes que, bajo el sistema actual, y pensando como en el parámetro o estándar que aplica para todos los docentes, independientemente de la jerarquía académica que posean, la evaluación que se hace es una vez al semestre. En este sentido, ¿consideras que esa evaluación que se realiza es suficiente?, ¿es insuficiente?, ¿incorporarías algo más? No sé.

Entrevistado: Mira, yo creo que sería bueno hacer una evaluación antes de la finalización del semestre obviamente, donde de alguna manera también te llegue rápidamente la retroalimentación para ver si eventualmente hay algún tipo de problema que se puede estar generando y tratar de solucionarlo in situ. No generar indicadores ex post, porque el ex post no sirve para nada. O sea, lo único que te permite para el próximo curso mejorarlo. Pero obviamente la idea de los KPI, la idea de los indicadores es tener acciones de control. Por lo tanto, si tú tienes una evaluación antes del término del semestre, no sé, una al primer mes y otra al tercer mes, por ejemplo... habría que ver si los cursos son compartidos o no, eventualmente te ayuda a generar mejoras o también a tratar de entender qué son los elementos que se están dando. A mí hay una cuestión bien interesante. Que me ha tocado tomar varios cursos. Y me llamó mucho la atención un curso de Psicología... Algo que nos preguntaron, que es bien interesante, que eran cuáles eran las expectativas que la gente tenía de un curso. Del curso en particular. Eso también es importante para los profesores plantearlo, porque a veces las expectativas que tienen los alumnos no son la realidad de lo que es el curso y sería importante también clarificarlo inmediatamente.

Lo mismo pasa con estos indicadores. Si hay cualquier elemento que esté fallando, sería interesante que se diera una retroalimentación rápida a los profesores para que nosotros pudiéramos solucionarlos. Ahora, el final de semestre los alumnos están saturados, están con los resultados y eventualmente el factor de evaluación final también te puede afectar en su evaluación de lo que es el curso. Y, por lo tanto, creo que sería bueno tener un proceso evaluativo antes del cierre. No solamente uno, sí a lo mejor dos previos para... Tres: uno al inicio, otro al medio y otro al final.

Entrevistador: Perfecto. No. Súper bien. Bueno, Carlos. Con esta interrogante respecto de la periodicidad, damos por cerrada esta conversación. Ahora, de todos modos, dejo abierto el espacio si tú quieres agregar algo más. Algún tópico que no haya sido integrado en la conversación o que, de momento, se te vino a la cabeza posterior a la conversación y lo quisieras incorporar, tienes el espacio para hacerlo. No hay problema con ello.

Entrevistado: Muchas gracias. Mira, yo creo que es súper importante entender que la evaluación de la calidad de la docencia universitaria está correlacionada con una serie de otros factores que están asociados

también a la función del profesor. Entonces, el profesor no solo es aquel que entrega la materia en la clase, sino también las otras funciones que tiene. Y, por lo tanto, creo que es un poco complicado, en términos finales, generar incentivos vinculados con la evaluación de la docencia en términos de lo que son las remuneraciones de los profesores, porque también hay que hacer las discriminaciones con los tipos de asignaturas, los tipos de alumnos, si son de primer año, etcétera, etcétera, que de alguna manera también denote y ubique y también incluya el trabajo fuera del aula como factor relevante. Pero también entendiendo que los profesores tenemos varias funciones. Entonces, creo que esta cosa es parte de otra cosa más macro y que obviamente debe estar incluida, porque finalmente el profesor no es el profesor de la asignatura en particular o de la asignatura Marketing 1. El profesor es el profesor de todas las asignaturas más la función que tiene, más las asignaturas de posgrado, más la asistencia o, ¿verdad?, la investigación. O sea, obviamente que esa evaluación debe ser integral.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Pero claramente nosotros estamos viendo, estamos fluyendo, estamos navegando a esta situación de protocolos, a esta situación de evaluación de la docencia, pero también es importante ver algo de nuestra universidad, lo que es la libertad de cátedra. Que es un factor bien importante. Entonces, hay que tratar de entender qué significa la libertad de cátedra. La libertad de cátedra no es que yo pueda hacer en mi clase lo que quiera, sino que básicamente la forma o las expresiones o las condiciones conceptuales que estoy pasando o traspasando a los alumnos debe ser diversa. Por eso el concepto de universidad o diversidad, para que los alumnos también tengan diferentes visiones de las cosas. No es a mi parecer adecuado la lógica de una universidad americana, donde los tipos te pasan un libro guía y tú te tienes que estudiar o saber el libro guía. Eso para mí no es importante. Para mí es que los profesores vayan construyendo, junto con los alumnos, o creando, los elementos más relevantes de acuerdo a las situaciones del entorno, porque el proceso de aprendizaje es un proceso comprometido. Por ejemplo, yo en términos de lo que es la, actualmente la docencia... Por ejemplo, nosotros hacemos un curso de Investigación de Mercado. La Investigación de Mercado tradicional, cuando la gente iba con la encuesta, etcétera, etcétera, no te sirven de nada y obviamente en este momento en que la gente no quiere y no puede responder encuestas. Por lo tanto, hemos tenido que movernos hacia lo que es la virtualidad y a lo que son las metodologías de carácter cualitativo, que básicamente que están ajustadas a las realidades actuales. Entonces, creo yo que los elementos también, cuando uno se atreve a hacer cambios en la docencia puede tener buenos o malos resultados. Pero también deben ser considerados. Entonces la evaluación no solo una nota que pone el alumno, sino que debe ser un factor... una serie... una ponderación de una serie de factores. Hace modificaciones en la docencia; realiza, ¿verdad?, elementos participativos; genera, ¿verdad?, la posibilidad de que los alumnos participen; cumplen con las condiciones de los soportes físicos para poder evaluar finalmente la docencia universitaria, que se incluya en un contexto mayor que está asociado justamente con este rol de los profesores.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Carlos. Solo me queda agradecerte por tus intervenciones y por tu gran aporte a este proceso de investigación que estoy llevando a cabo.

9.6.11 Grado de Ingeniería Comercial. Docente novel

Duración: 48:02

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Perfecto. Hola, Daniel. Buenas tardes. Mi nombre es Felipe González. Soy doctorando del programa de Doctorado en Educación y Sociedad la Universidad de Barcelona y en este contexto, me encuentro investigando en torno a lo que dice relación con la calidad de la docencia universitaria y su proceso de, digamos, de evaluación. En este contexto, y antes de iniciar, digamos, este proceso de conversación, me gustaría que tú me... te pudieses presentar, me digas cuál es tu formación inicial y también el grado académico máximo obtenido y en qué Unidad Académica te encuentras desempeñando docencia actualmente.

Entrevistado: Ya, yo... Avísame si se escucha bien o no, porque de repente, como estoy ahí con el teléfono, si se escucha mal, no te va a servir de mucho la grabación. Así que espero que esté sonando bien.

Entrevistador: No, de momento se escucha perfecto.

Entrevistado: Ya, perfecto. Bueno, mi nombre es Daniel Goya y primero, doy consentimiento para que graben sin ningún problema. Yo soy, de formación inicial, ingeniero industrial de la Católica de Valparaíso y después hice un magíster y un doctorado en Economía y ahora soy profesor asociado de la Escuela de Negocios y Economía de la Católica de Valparaíso. Y hago clases en... Tengo tres cursos y en realidad tengo

harta suerte de poder hacer la docencia en lo que es mi área, porque a veces hay gente que tiene espacio para hacer investigación y hace clases, pero las clases los calzan con un ramo obligatorio que, en realidad, no es a lo que ellos se dedican y el ramo que yo hago optativo... O sea, el que hago obligatorio de la malla es Econometría, que es algo metodológico que yo he trabajado mucho y he enseñado hace mucho tiempo. Y hago un optativo también que tiene que ver más con mi área de especialización, que es bien distinto, porque es cualitativo. No es con datos ni con números. Pero los dos cursos que hago, por suerte, tienen que ver mucho con investigación también.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Daniel, mira, para poder iniciar este proceso, en el fondo, ponerte un marco. Este... Actualmente, en el contexto chileno, estamos en un proceso en el que se ha comenzado a implementar lo que dice relación con la reforma a la educación superior y, en particular, en el contexto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad entregada por las instituciones de educación superior. En este contexto, uno de los elementos a los que se hace énfasis en esta ley, tienen que ver con la existencia de mecanismos y de sistemas que puedan asegurar un proceso formativo de calidad. Entonces, bajo este supuesto, que en el fondo todas las universidades tienen... cuentan con sistemas de aseguramiento de la calidad, pero cada una de las universidades va a tener una, digamos... va a implementar ese sistema de manera diferenciada en función de su realidad, su contexto y las decisiones que vayan tomando. Pero para enmarcar todo esto, ¿cuál es la relación que tú ves entre dos conceptos que son fundamentales a propósito de lo que he mencionado? Que tiene que ver, por una parte, el concepto de calidad y, por otra parte, el concepto de evaluación ¿Cómo vinculas tú el concepto de calidad y evaluación, en particular evaluación de la docencia, en el contexto universitario?

Entrevistado: Ay, es mucho complicada la pregunta. A ver, déjame tratar... Voy a empezar a pensar, a hablar en voz alta no más. Pensar en voz alta. El tema de la calidad, yo lo veo como relacionado con la pertinencia de lo que se está enseñando y la transmisión de habilidades, el tema de los resultados de aprendizaje, por ejemplo, la visión no tanto de la lista de contenidos, que yo creo que sigue estando muy presente. Quizás hay una diferencia generacional ahí. Los que hemos entrado un poco después, aunque yo igual llevo mucho tiempo haciendo clases, hemos hecho más eso. Pero la calidad de todas maneras no es pasar la lista de cosas del programa, sino lograr que los estudiantes aprendan algo que les sirva para su vida profesional. Que suena de Perogrullo, pero en realidad, como a muchos profesores nos pasa, que aprendan algo que les sirva. Y también, un poco a otro nivel de abstracción o a otro nivel, también transmitirles un montón de otras cosas, más sobre éticas o de forma de trabajo o de formas de hacer las cosas. Que yo me he dado cuenta al hacerle clases a estudiantes de pregrado, que realmente tienen unos vacíos espantosos en algunas áreas. Realmente chocante. A mí anoche me mandó un mail una estudiante, por ejemplo... Perdón tú si me alargo, pero supongo que te da lo mismo...

Entrevistador: Tranquilo. No, no...

Entrevistado: Una estudiante, porque hizo una tarea en grupo. Su grupo se equivocó y no me mandó su nombre, entonces no le puse la nota. Me mandó un correo... Pero yo no sé si estaba angustiada no más o estaba curao, porque realmente era impresionante, o sea, el nivel de escrito. De partida, los nombres sin mayúsculas... No, una cuestión... Y ahí tú ves que... Pero a eso tampoco puedes echarles la culpa, porque tiene que ver con la formación inicial que tienen o la falta de formación desde el nivel escolar y desde la casa. Hay temas de capital social que no saben relacionarse. No saben cómo presentarse o cómo despedirse en un correo. Son cosas que tú piensas "ya, no estás ahí para enseñar eso", pero al final eso puede ser mucho más importante que los contenidos del ramo. Entonces, eso no sé por dónde entra aquí, porque también cuando vas a la CNA y criterios, termina todo en unas tablas súper cuantitativas de que hay que hacer esto, esto y esto y estas otras cosas más cualitativas o valóricas tienden a quedar fuera, creo yo, y son súper importantes cuando tienes esta heterogeneidad de estudiantes, que tú tienes que haber visto cómo es la Universidad. Que claramente es distinto cuando vienen de un privado-particular pagado que de los otros. Y ahí hay que tratar de nivelarlos para que sea un poquito más justa la cosa cuando salgan al mercado laboral y puedan comunicarse con los que puedan ser sus jefes. Que al final, a ellos... O sea, al final le dedico mucho esfuerzo a eso que es algo que quizás no tenía pensado, pero creo que es importante. O hay otros que me han agradecido mucho después de ponerles un 1,0. Suena raro, pero había uno que realmente estaba... Me decía que para él era normal hacer las pruebas en grupo y que no pensaba mucho cuando se equivocaba. No se daba el tiempo de pensar en lo que había hecho o no había hecho. Y ahora había estado obligado, como quedó con el 1,0 ahí no más... Quedó el 1,0 puesto y no hay nada que hacer, como que paró a pensar y a tomarse en serio algunas cosas. Entonces, todas esas cosas yo creo que son bien importantes para lo de la calidad. Más incluso que los contenidos mismos y son, sobre los contenidos, que realmente sean habilidades. Yo, lo único bueno que le he encontrado a la pandemia, que en realidad me tiene chato, lo único bueno es el cambio que hice en las evaluaciones. Yo nunca más voy a hacer una pregunta en una prueba que se pueda responder de memoria. Voy a hacer el resto de mi vida puras pruebas de libre-abierto, porque realmente te obliga... O sea, es más difícil, pero te obliga a hacerles preguntas que los obligue a pensar y a demostrar que han aprendido algo. Y es súper fácil rellenar puntaje de

una prueba con preguntas “defíneme tal cosa” que, en realidad, no sirven pa’na. Y tú me hablaste de la evaluación. Chuta, ahí sobre la evaluación... Mira, yo ahí tengo como una buena impresión de los estudiantes. Hay gente que, de repente, se preocupa que los estudiantes van a evaluarte mal por cualquier cosa, o que si les pones malas notas y yo creo que he tenido evaluaciones relativamente buenas, en que en algunos semestres he sido bien, nosé, perro, por decirlo de alguna forma... Yo el primer semestre virtual puse un montón de 1.0, porque en realidad se les pasó la mano con la copia y no me evaluaron mal. La verdad me sorprendió. No me evaluaron mal, e incluyendo los estudiantes que tuvieron un 1.0, que la mayoría al final pasaron igual, porque la prueba no pesaba tanto, pero qué... Bueno, la evaluación. La evaluación, creo que son relativamente justos para evaluar. Nunca falta uno o dos que se nota al leer los comentarios que quedó enojado por tal cosa y te ponen un 1 en todo, pero son la excepción. No son la norma, creo. Y les gusta poder opinar, pero algo que me he dado cuenta hace poco, es que creo que hay un problema al tener las evaluaciones al final del semestre, porque siempre los estudiantes se van a quedar con la sensación de que “bueno, y esto, ¿para qué sirvió?, ¿el formulario que yo llené?” Especialmente cuando tienen críticas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque cuando el curso les gustó, opinan ahí que el curso les gustó. Cuando no les gustó, recién lo pueden decir una vez que se cerró el semestre. Y quizás también van a ser cuidadosos al decirlo quienes están repitiendo el curso. Bueno, aunque es anónimo, la verdad... Anónima la evaluación y así se atreven a hacer las críticas. Pero yo lo que hice este semestre, fue que les hice un cuestionario en la mitad del semestre. Un cuestionario por mi cuenta. No estaba el de la UNDO ni nada de eso, preguntándoles un poco para dónde querían tirar el curso, porque este es un curso que yo les hacía en la Sala 3 y hacía como una clase teórica, una clase aplicada. Ahora no lo he podido hacer tan así. Sirven las salas chicas de Zoom, pero no es lo mismo. Entonces, les puse preguntas sobre si preferían, no sé, más tareas sincrónicas o trabajos en clases conmigo. Si ayudantías más largas, más cortas también. Incluso agregué... Ah, hice también otra cosa que me sugirió un profe, otro colega, un español que lo conocí en el diplomado de la UNDO. Y él dijo que les tenía abierto un formulario anónimo durante todo el semestre. Y me gustó la idea, porque claro, no se atreven a decirte algo durante el semestre y son súper malos para opinar, porque, en realidad, les da miedo que uno les vaya a agarrar mala, cosas así.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, con el formulario anónimo, escriben cosas. Y escriben cosas súper constructivas y útiles. Por ejemplo, uno me dijo que hablaba demasiado rápido. Que yo sé que hablo demasiado rápido, pero tú eres chileno, así que me vas a entender igual.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Pero si fueras de otro lado, tendrías un problema. Entonces, me hicieron comentarios y yo aproveché esos comentarios para preguntarle al resto del curso, en el fondo, a través de esta encuesta. Y con eso, decidí, ya qué materia era más importante, que iba a desarrollar más o menos, y la diferencia... Yo creo que lo útil de eso, es que fue a mitad del semestre, entonces, saben que de verdad me interesa escucharlos y ver si prefieren una cosa u otra. Dentro de, yo igual voy a pasar la materia... Igual voy a hacer las cosas fundamentales que quiero hacer. Pero hay cierto rango que puedo tirar el curso más hacia un lado o hacia el otro según lo que prefiera el grupo. Pero preguntándoles a la mitad del semestre, no preguntándoles cuando se inscriben para el siguiente. Y bueno, no sé si más concreto el cómo funciona el proceso de evaluación ahora, no sé si tengo como comentarios muy puntuales. Una pequeña crítica no más a la UNDO. No sé si tú todavía estás haciendo cosas con ellos, pero hicieron un cambio metodológico de un día para otro sin avisarle a... Bueno, quizás se habló en el consejo superior, qué sé yo. No sé. Pero tú debes saber que ahora hacen un ajuste por si los alumnos participaron del curso. Entonces botan de la muestra a aquellos que declararon participar poco. Yo creo que no está mal quizás metodológicamente que lo hayan hecho, pero fue, al menos desde mi punto de vista, como que cayó eso de repente y no lo justificaron. No lo explicaron. Yo lo sentí un poco como querer defenderse de lo que pasó durante el primer semestre virtual y la preocupación de que hay profes más viejos que están complicados y todo eso, pueden haber tenido malas evaluaciones. Entonces, misteriosamente, en los promedios de evaluaciones de la Universidad fueron los mismos ese semestre que el anterior. O sea, yo trabajo con datos todos los días y no sé si es demasiado suspicaz, pero yo creo que el ajuste coincidió con eso y no por casualidad. Entonces, quizás metodológicamente estaba bien, pero la forma y el momento no me gustó mucho. Y, de hecho, yo escribí, porque en el mail que mandan siempre las cosas, siempre dicen “si tiene alguna duda, escriba a este correo”. Escribí como diez veces y nadie me respondió, porque les pedí los datos completos de mi evaluación, para yo contrastarme con el semestre anterior. Y a ver cómo coincido con la muestra completa como era siempre y a ver qué cambios había habido. Nunca... Ni siquiera me dijeron que no me los iban a pasar. No me respondieron.

Entrevistador: No te contestaron.

Entrevistado: No. Cero. Cero respuestas. Así que ahí aprovecho, no sé si tú sigues en contacto con ellos. Tampoco es que quiera ser especialmente crítico de la UNDO, pero que no me contestaran el correo fue como...

Entrevistador: No, si te entiendo. No te preocupes. Yo sigo trabajando con ellos en algunas instancias, pero evidentemente que esto es...

Entrevistado: Tu tesis es aparte.

Entrevistador: Sí, así que... Así que no te...

Entrevistado: Entiendo. Si estás haciendo la tesis en esto, es porque te interesa el tema de verdad. Así que por eso yo te cuento todos estos detalles, para que puedas...

Entrevistador: Sí, por supuesto.

Entrevistado: (14:26 no se entiende), como veo como profesor la forma en que se llevan los procesos de evaluación. Creo que podría haber sido quizás más transparente. O en una de esas se habló con los jefes de docencia, pero a niveles que tú no te enteras. Tú... Dentro de la Universidad, yo encuentro que no hay muy buena comunicación entre distintos niveles internos. Pero eso también es como una crítica más general (14:52 no se entiende)

15:00 Entrevistador: Sí. No, así que... Suele ocurrir esa situación que tú planteas, Daniel. Así que, no es como... No es como particular... No es un caso aislado, por decirlo de alguna manera, porque, en general, hay varias personas que lo han comentado. Así que...

Entrevistado: (Te voy a pasar las llaves. Toma, para que abras y yo subo en un rato. Gracias) Que voy a aprovechar de quedarme aquí para hablar.

Entrevistador: Vale. Ahí sí. Te habías ido por un momento.

Entrevistado: Oye, ahí está medio... A ver. Ah, ya sé lo que pasó.

Entrevistador: Sí, ahora, de hecho, la reinicié.

Entrevistado: ... te olvidas. A mí me ha pasado ¿Sabes lo que pasó? Es que llegué a mi edificio y mi teléfono trató de conectarse a la red que está 8 pisos más arriba. Entonces, tenía una señal horrible.

Entrevistador: Ah.

Entrevistado: Pero aquí lo desconecté del Wifi, así que ahora podemos seguir tranquilos.

Entrevistador: Ya. Entiendo. Mira, lo que te iba a consultar ahora, tiene que ver... Bueno, a propósito de uno de los aspectos que tú mencionaste, que es un poco con esta mirada un tanto crítica que tú tienes respecto de cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación de la docencia o de los docentes en la Universidad. Si te pudieses referir como un poco más en profundidad respecto a ello... Si lo consideras adecuado el sistema, el cómo se lleva a cabo, etcétera.

Entrevistado: Mira, yo en general creo que está bien y funciona bien. Pero claro, la parte crítica, una era esto de que como es al final del semestre, quizás es más desde la perspectiva de los estudiantes. Los estudiantes no pueden apreciar ni enterarse si su feedback tuvo algún efecto. Pero que los estudiantes no se enteren, no significa que no pase. Entonces, puede ser que igual haya cambios. Pero la verdad, yo no sé qué tantos cambios haya en función de los resultados. Yo ahí, por suerte, en general he tenido las evaluaciones buenas. Entonces, no te sabría decir, que es difícil averiguar en una entrevista, decirle a alguien que valoró mal, qué pasó y si hubo cambios al respecto. No tengo idea cómo son esas situaciones. Pero si te hablo de mi época de estudiante, recuerdo en mi Escuela, siempre se hacían evaluaciones, cuando todavía no se hacía esa evaluación pareja que hace todo el mundo de la Universidad de manera tal. Y realmente tenía que haber una situación muy, muy mala para que una evaluación negativa se transformara en algo. Pero llegamos al punto alguna vez, que una profesora en servicio dejó de dar servicio, porque era un desastre. Pero era una cosa a un nivel bastante impresentable. Entonces, como que hubo varios semestres problemas con una persona antes de que realmente de la Unidad se hiciera algo. Pero, por otro lado, como era servicio, hay como cuestiones de política interna que, de repente, si un profesor de servicio es malo, tampoco es que la Unidad que le está comprando el servicio pueda hacer mucho. Yo no sé cómo funciona. Pero cuando tienen a un profesor malo de otro lado, no sé si el director pueda hacer algo o el Jefe de Docencia pueda hacer algo. Ese es un tema más de cómo funciona la organización entre las Unidades. Pero yo creo que el Cuestionario para mí sería ideal, como bien. La otra crítica que te decía era puntual, no que encuentre que todos los semestres se hagan cambios sin aviso. Solo que esta vez, que fue bien especial por eso de las clases virtuales y el cambio metodológico que se hizo fue bastante grande y de forma no muy transparente. Y, en mi impresión, era para que esos números se vieran bien. Entonces, eso encontré que no se justificaba. O sea, si hubo problemas, había que reconocerlo y hacer algo al respecto. Pero no pretender que la evaluación "no, está igual que siempre", porque parece que hubo hartos problemas. Yo en un comienzo, además en el contexto virtual no te topas con los demás. Entonces, yo pensaba que todo estaba funcionando relativamente bien, pero hubo profesores que parece que realmente fueron súper descriteriados. Súper descriteriados en la forma que abordaron los primeros semestres virtuales y tú necesariamente no te enteras si no te cuentan los estudiantes. Yo asumía un poco que había cierto nivel de criterio parejo para todo, que todos tenían sentido común, pero no todos tenían sentido común pue. Y si la

evaluación sirvió ahí o no... Es una situación bien especial. Pero, ¿sabes otra cosa que me acordé? Detalles, pero quizás son detalles que te muestren que faltaría darle otras vueltas a algunas cosas. Los gráficos que mandan en los informes son tan inútiles. Espero que tú no hayas trabajado en alguno de esos.

Entrevistador: No, no, no.

Entrevistado: Pero te mandan un gráfico con un eje que en el fondo compara 3.95 con 3.97 con 3.98 con un eje que va de 1 a 4. Entonces, son unas manchas que no te dicen absolutamente nada. Entonces, quizás el cuestionario pregunta lo que hay que preguntar, pero cuando te genera resultados idénticos, una cosa es que muestres gráficamente mal la información, pero otra es que si todas te dan 3,9; 3,9; 3,9, quizás no estás midiendo lo que hay que medir.

Entrevistador: Claro. Claro.

Entrevistado: O sea, no está generando información.

Entrevistador: Es cierto. Sí, ahí hay un tema. Ahora, en este contexto, con todo lo que tú mencionas, Daniel y, por ejemplo... Y pensándolo en particular en la disciplina que tú llevas a cabo. O sea, si a ti te dijeren, así como "Daniel, tienes que hacerte cargo de proponer un nuevo sistema para evaluar la calidad de la docencia, pero en nuestra área, ¿cuáles son los aspectos que tú considerarías como relevantes para llevar a cabo un proceso de estas características? O sea, ¿en qué aspectos serían como importantes para ti de incorporar en un sistema de evaluación de la docencia en el ámbito en el que tú te desempeñas?

Entrevistado: Quizás qué tanto los estudiantes ven que están aprendiendo algo que sirva para algo. No sé si eso se les pregunta de esa forma. A veces, hay áreas... O sea, o hay cursos que son más como de formación de bases teóricas que no son cosas aplicadas, pero igual los estudiantes tienen cierta noción y se dan cuenta cuando sirve para algo o no sirve para nada lo que están aprendiendo. O quizás es una base como para aprender algo más allá y eso creo que no se pregunta mucho. En el fondo, es una forma de ver si se están logrando resultados de aprendizaje o no.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque, ¿cómo sabes tú que se están logrando esos resultados de aprendizaje? Que vas a esperar que estén trabajando, si consiguen pega o no o qué opinan los empleadores, porque es difícil saber si se están logrando los resultados si es que los docentes no están realmente evaluando los resultados de aprendizaje. Porque no es tanto si la cuestión... No es fácil ni plantear los resultados de aprendizaje y menos quizás evaluarlos de manera global. Entonces, un cambio de enfoque bien grande que yo encuentro que es bien importante. Que es lo que más me gustó del diplomado de la UNDO fue el foco en eso, pero ¿cómo lo evalúas? Es difícil, porque el docente puede saber o no saber cómo hacerlo. O saber, pero quedarse en cómo he hecho el curso los últimos diez años y no querer armar todo de nuevo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y es difícil. Yo, por otro lado, claro, me imagino que una forma es preguntarle a los estudiantes. No es perfecto, porque el estudiante tampoco sabe qué tan bien adquirió o no las habilidades. Pero me imagino que debe haber si le... Le tendría fe en el fondo a que los estudiantes puedan decir qué tanto el curso sienten que les sirvió. Yo creo que hay espacio para sacar información desde la percepción de los estudiantes de lo que están aprendiendo. Capaz que sí hay algo así. Estoy... Como que no tengo el formulario en frente ni en mi cabeza. Pero no sé si hay preguntas que vayan en esa dirección.

Entrevistador: Em. Según el... la idea que yo tengo en la cabeza, digamos, el recuerdo que yo tengo del formulario, según yo, no. Que tiene que ver mucho con el tema del aprendizaje en adultos. Que es como una lógica totalmente distinta a lo que implica como el aprendizaje en adolescentes o en niños. Entonces, es totalmente distinto y ahí, por ejemplo, lo que tú comentas, es bien relevante. Y en ese contexto, y siguiendo con esta idea, porque ya, en el fondo hay elementos que tú mencionas al respecto, y yéndonos como... y siguiendo bajo esta lógica de la evaluación de la docencia, digamos, de manera más situada en tu disciplina, ¿consideras tú que sería necesario en tu área, por ejemplo, establecer una evaluación de la docencia pero de manera diferenciada, teniendo criterios como, por ejemplo, de acuerdo a las características... a la naturaleza de la asignatura o al nivel en el que se dicta la asignatura, etcétera?

Entrevistado: Mira, se me fue esa parte de tu pregunta. Con el foco como en la especialidad. Yo creo que es importante, porque si piensas que se está formando gente como para administrar organizaciones, es súper importante lo actualizado que esté lo que se les enseña. No es que en otras áreas no importa, pero es distinto de un área a otra. O sea, las más tecnológicas Ingenierías quizás sí hay más de la tecnología es más evidente y hay otras áreas donde, al revés, si tú estudias Historia, por ejemplo, me imagino que hay menos... miras más hacia atrás y no hay... Pero, en temas de Negocios y Administración, deberían estar súper actualizados con qué es lo que está pasando en el mundo ahora y, de ahí, es difícil... Ahí hay otro desafío que hay... Si tienes docentes 100% en la Universidad, están necesariamente, o estamos desconectados del mundo. Algunos estamos más, otros menos, por otras actividades que podemos hacer. Pero ahí es súper importante, cuando tienes los optativos u otros cursos, donde los hace gente que no son académicos, sino que están en el mundo profesional y vienen a dictar un curso de su especialidad. Pero yo creo que el otro extremo es gente que

está... No lo digo en realidad pensando en una u otra persona, pero es como un perfil de la persona que hizo pura carrera académica y nunca salió a lo laboral. Ese perfil es difícil que esté actualizado y es importante en esta área. Es importante tener vinculación con organizaciones de afuera y ver cómo funcionan para realmente en realidad hacer docencia relevante al día de hoy. Y eso es algo que quizás debería considerarse, pero te mete en una serie de otros problemas. Y ahí empiezan a chocar y me voy a quejar de lo que me quejo siempre que es docencia e investigación. Desde luego es culpa de la CNA, pero ¿qué pasa? Yo, por ejemplo, hago cosas con empresas, hago un montón de cosas con el sector público, pero esas cosas me restan a ojos del capítulo académico, porque no me dedico todos los días a sacar papers. Alguien que se dedica todos los días a sacar papers no va a poder hacer buena docencia. Entonces, tienes que equilibrar la docencia con la investigación con tu relación con el mundo exterior. Y esa parte de relación con el mundo exterior es difícil de medir también. Es súper difícil de medir. Se sigue midiendo con una lógica de extensión, porque antes te hablaban más de extensión y ahora más de vinculación. Se supone que la vinculación es una cosa mucho más profunda, pero en el formulario te preguntan “ya, ¿cuántas personas participaron de su actividad?” Y dices “no, resulta que mi actividad que me invitaron a tal comité, que es una cuestión importante, pero éramos 5 personas”. Entonces lo que quieren es una charla con 100 personas, porque eso suma más para el indicador. Ahí hay un problema de cómo mides la vinculación de los académicos con el mundo y esa vinculación termina siendo súper importante para que la docencia... Y quizás de nuevo me fui de la pregunta, porque eso es aplicar para todas las áreas. Pero en mi área en particular que tiene que ver en una parte con políticas públicas, pero la mayor parte de lo que estudia la gente para trabajar en empresas, tienen que tener relación con el mundo de las empresas y cómo funcionan. Y cómo estableces eso, de manera consistente con los otros incentivos para los académicos es difícil. Y es difícil, porque a la Universidad le llega la plata por paper easy. Entonces, al final, eso es lo que mueve los indicadores. Me empecé a ir para otro lado, pero está todo cruzado al final.

Entrevistador: Sí, absolutamente. Pero a mí me... Yo creo que hay cosas que me parecen, digamos... Me parecen bastante... Digamos que son bastante recurrentes, porque estos planteamientos que tú haces no son solamente como planteamiento propio de tu área, sino que son varios académicos a los que he entrevistado que lo comparten. Entonces, no es muy distinto la percepción que se tiene. Ahora, pensando un poco... Pensando un poco, Daniel, como en tu experiencia como profe, en tu experiencia como estudiante, como ¿qué elementos, así como súper específicos o súper al detalle, como elementos concretos para tiene una buena práctica docente?, ¿una buena clase?

Entrevistado: Una buena clase... Así como en el lugar, bueno, la “sala de clases”. Mantener... Se logra mantener poniéndote atención más de media hora, pero ¿cómo lograr eso? Ese es el problema. Yo creo que una parte como previa a la clase que es que logren un poco conectar con ellos y hacer que se interesen tanto a nivel del tema académico como ya personalmente. Conversar con ellos de otras cosas. Eso también sería interesante en el área nuestra, porque ya, yo les hago ramos metodológicos, pero al final, me voy por las ramas, como me estoy yendo en esta conversación con los ejemplos, porque me pongo a hablar de economía más en general. Además, por la situación en que estamos. De octubre del 2019 hasta ahora, hay mucho tema de qué hablar que creo que es más importante que cómo calculas el valor P estadístico. Entonces, creo que hay que aprovechar las instancias de manera... y relacionar el mundo real, un poco los temas que les interesan con lo que estás haciendo en la clase. Y puede que sea... que realmente se interrelacionen. En el fondo, yo les he hecho en las últimas pruebas puras preguntas sobre pandemia, estallido social, cosas así, llevados a nuestros temas. Entonces puede ser que los conectes con la materia o no, pero igual que sirva como forma de tener cierto vínculo, de captar la atención de ellos y de que tengan otra actitud hacia lo que estás haciendo. Entonces es necesario tener eso desde el comienzo. Que no sea conectarte o entrar y ponerte a hablar de la materia, así como... Necesita cierta transición tengo la impresión. Y si estos puntos o temas que hagan que les interese lo que estás hablando. Yo creo que eso es importante. Y lo otro, es lograr que participen de una u otra forma. Les gusta mucho participar, Yo les hago trabajos aplicados, con datos... que tienen que buscar datos y ponerse a hacer cosas y les gusta hacer. Porque hay pocas oportunidades para hacer y eso en realidad les gusta. Entonces, el desafío es encontrar la forma de cómo meter eso y al mismo tiempo mantener los contenidos. Más encima ahora que tenemos 70 minutos. Puede que sea bueno lo de los 70 minutos en términos como ya fisiológicos. Quizá no es realista pensar en estar 90 minutos metiéndoles cosas en la cabeza, pero yo me siento apretado con eso y siento que a veces no logro dedicarme o hablar cinco minutos de una cosa que es importante, porque o si no, no voy a lograr alcanzar a pasar la materia. Y, además, cada vez me convenzo más de que hay que ponerlos a hacer cosas. Hay que hacer más ejercicios en las clases. Hay que darles oportunidades en las clases para que hablen, para que discutan entre ellos en las clases. Pero eso te resta tiempo de pasar los contenidos. Entonces ya, no hay que irse al extremo de... Tengo que pasar mis contenidos y me dedico a eso, pero hay que encontrar cierto equilibrio o cierta forma de hacer las cosas. Habrá que botar un par de temas, pero hay que combinar de alguna forma de que ocupar el tiempo de conversar con ellos y ocupar tiempo para que hagan cosas y al mismo tiempo lograr pasar los contenidos. Yo creo que, si logras hacer esas tres cosas que son como complementarias, está bien logrado. Es mi impresión.

Entrevistador: Y, ¿algún elemento particular para una buena práctica docente, pero en el contexto virtual?

Entrevistado: Uf, en el contexto virtual ¿Sabes qué? Para mí, el contexto virtual como que me saturó. Y yo no sé que tanto se habrá... Yo les digo a los estudiantes que estoy chato, que no quiero hacer más clases por Zoom, que estoy aburrido. Porque hay que ser sinceros con ellos. O sea, no sé qué tanto se me nota en la cara que estoy cansado de hacerle clases al computador. Pero como con el rechazo a Zoom y a esta situación que tengo en este momento, quizás no estoy muy propositivo. Bueno, igual lo que sí ha funcionado súper bien es el tema de los grupos pequeños. Eso ha sido bueno. Les ha gustado tener. Porque ahí, además, ahí claramente hablan más. Hablan más porque están en grupos... Cuando yo me empiezo a pasar de una sala para otra, siempre los pillo conversando. Entonces, no están pasivamente con la pantalla prendida ahí, mientras están haciendo otra cosa al lado, que es claramente lo que hacen la mitad del tiempo. Lo que hacemos todos. O sea, yo no estoy el 100% del tiempo en Zoom metido en la reunión de Zoom. Ahora estoy aquí contigo, con el teléfono en la mano y me interesa el tema. Pero se entiende que no sea tan así, pero cuando los separas en grupos y los pones a trabajar en grupo, se ponen a hablar y se ponen a hacer cosas. Entonces, yo creo que es lo que más rescataría. Que fue mi intento de rescatar la Sala 3.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y, además, ¿sabes qué? Una cosa interesante es que, en las versiones anteriores de Zoom, tú no podías elegir a qué grupo te ibas. No sé hace cuánto tiempo habrá cambiado esa opción, pero no podías autoseleccionarte y decir yo me voy a la Sala 3, sino que te tenían que mandar. Entonces, lo que hacía yo ahí es hacerle grupos aleatorios, que era una pega terrible tener que asignar 50 personas entre grupos. Entonces, hacía grupos aleatorios y que eso también tiene un valor para obligarlos a conocerse con otros.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero ahora que pueden elegir, no quieren grupos aleatorios. Y en realidad, yo estoy un poco... No trato de ser demasiado exigente. Si quieren hacerlo de esa forma, hagámoslo de esa forma. Estamos en una situación... No voy a decirles "tienen que obligarse a conocer a otras personas". Ya habrá el momento para eso. Pero ahora se los dejo que hagan los grupos que ellos quieran.

Entrevistador: Claro. Perfecto. Oye, Daniel, y me quedan dos o tres preguntas, pero son más bien como de carácter... más bien de carácter como administrativo en términos del proceso de evaluación de la docencia. Una de ellas tiene que ver con cuál es el uso que tú a la información que recibes respecto de la evaluación de la docencia. En particular, a propósito de los informes que se nos entregan del Cuestionario de Opinión Estudiantil.

Entrevistado: Yo creo... Y ahí una cosita corta que no te comenté antes cuando me hablaste del proceso de evaluación. La parte de la autoevaluación no sé si se ocupa para algo o sería interesante quizás que la UNDO hiciera un análisis más profundo de eso y me dijera algo con respecto a mis autoevaluaciones. Quizás harta pega, porque creo que son preguntas como más abiertas. Pero yo mando mis autoevaluaciones cada semestre y después no tengo retroalimentación sobre esas autoevaluaciones para mí mismo. Quizás me gustaría que me estuvieran haciendo un seguimiento y que me dijera qué pasa ahí. Y no sé, quizás no hay capacidad humana de procesar esas autoevaluaciones. No sé. Pero ahora sí devuelta a la pregunta, déjame... Me dijiste que qué hago con eso. Busco los que tengo más bajos y trato de ver, de pensar qué puedo hacer ahí. No sé, si hay algo que puedo hacer distinto, pero me enfoco, yo creo, en eso. En ver dónde tengo menos puntaje y tratar de entender por qué y leer bien los comentarios, porque ahí creo que escriben más los que tienen opiniones buenas que los que tienen opiniones malas, pero los que tienen opiniones malas hay que leerlas bien y tratar de hacerlo bien en el semestre siguiente.

Entrevistador: Ya. Perfecto. Oye, Daniel, y por otra parte, es como ¿cuál es la finalidad con la que tú crees que se lleva a cabo actualmente el proceso de evaluación de los docentes en la Universidad Católica de Valparaíso?

Entrevistado: Buena pregunta. O sea, yo creo que la pregunta es cuánto es por la formalidad y cumplir y cuánto es por un espíritu de generar cambios y lograr cosas. Hasta ahora, esto... No sé cómo se llama ese documento que sacaron, el... No sé. El... que sacó la Vicerrectoría Académica el año pasado o este año. El Nuevo Modelo Educativo o algo así.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Dicen muchas cosas, pero volviendo a mi postura como de estudiante. Mi visión de estudiante que era "el cuestionario no se pesca y no se hace nada al respecto. Van a hacer que quede realmente la cagá y el profesor que lo haga pésimo semestre tras semestre". Que, si no pasa eso, el cuestionario era cumplir con llenar un formulario. Esa era mi impresión como estudiante. No sé qué tan distinta sea la impresión de los estudiantes ahora. Entonces, ahí qué tanto la Universidad quiere y puede hacer cosas cuando identifican situaciones que se deberían cambiar, porque también ahí siendo realistas, esta es una cuestión política complicada. Tú tampoco vas a decir de un día para otro "ya, usted, los alumnos no les gusta cómo hace clases alguien" ¿Qué vas a hacer con eso? Los profesores también tienen jerarquías y una especie de fue. O sea, tú no

vas a echar a un profesor porque tiene malas evaluaciones docentes, ¿qué le vas a hacer? Yo ahí estoy asociado, entonces, todavía no estoy metido como en funciones del FAD y todo eso. No tengo idea qué tan relevante o qué tanto el FAD mueve realmente, ya sea que los académicos hagan las cosas de otra forma. Ahí me declaro totalmente ignorante, porque eso es como una cosa medio misteriosa para mí por ahora que estoy fuera de ese mundo. Entonces, no sé. No sabría decirte. En el discurso, yo creo que hay una buena intención, pero ¿qué tanto se aprovecha al máximo la información que se levanta ahí? Yo no creo que se aproveche tanto como se podría aprovechar. Pero para poder aprovecharla, de nuevo, quizás hay que entrar a... A nadie le gustan las críticas y tienes toda una política interna ahí a nivel de Unidades Académicas, las Facultades y tampoco, claro, es fácil hacerse cargo cuando hay un problema ahí. Y te habla en términos súper abstractos que no como este profesor lo hace mal, lo evalúan mal. Pero pasas esas cosas de vez en cuando. Y ¿qué tan factible es hacer algo? ¿Qué tanto puedes hacer? ¿Qué tanto realmente el espíritu del modelo educativo está empujando a que se transforme la docencia? No sé po, porque es difícil mover el barco de un lado para otro. Especialmente si piensas en la gente más vieja, que te ha hecho las cosas siempre de una forma, ahora... O sea, tampoco es culpa de ellos. Bueno, si alguien entró a un tipo de carrera académica que funcionaba de cierta forma y ahora le piden que haga otras cosas. Es como que no les puedes pedir que empiecen a hacer investigación todos los que entraron hace 20 años cuando no se hacía investigación.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, con la docencia ojalá se pudiera mejorar hartito, pero es difícil. Es más fácil con los recambios quizás que con la gente que ya está.

Entrevistador: Perfecto, Daniel. Y lo último, muy breve que, en el fondo, ¿consideras que es suficiente la periodicidad, verdad, con la que se lleva a cabo el proceso de evaluación?, ¿incorporarías otra instancia adicional?

Entrevistado: Bueno, ahí como te comentaba hace un rato, yo hice, por cuenta mía, un cuestionario en la mitad del semestre. Y a los estudiantes les gustó y yo tomé decisiones concretas, agregué un ejercicio que no quería hacer, dejé de subir archivos que no ocupaban, les pasé a otro formato cosas que querían de otro formato. Entonces, creo que eso sirve hartito. Tener como algún espacio o este formulario anónimo yo lo encontré una idea súper buena, que quizás no toda la gente va a querer hacerlo, pero nadie me ha escrito para insultarme ni con cosas destempladas. A mí me han mandado comentarios súper concretos y correctos, yo encuentro, lo que me han mandado cosas críticas. Entonces, tener un espacio durante el semestre, creo que es súper importante ¿Con qué periodicidad se haga a nivel como institucional? Final depende de para qué se está usando el instrumento, porque tampoco te sirve para nada hacer una semana por medio si nadie va a pescarlos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, depende de eso. Y yo no sé... Ahí te estoy hablando súper... Todo lo que te digo es a veces muy conceptual y en el aire, porque yo no sé, por ejemplo, en mi Unidad qué pasa, qué le dice el director a la Jefa de Docencia alguien que sale mal evaluado, si le dicen algo o no, si se cambian, por ejemplo, a los profesores externos cuando alguien es... O si le ofrecen más cursos a un profesor externo que está súper bien evaluado. No tengo idea. No tengo idea. Entonces, sería súper injusto decirte no se hace y si se hace, yo no sé si se hace. Y ahí lo que hay es algo más de comunicación, pero tampoco cuando son cosas malas, no se van a andar divulgando para todo el mundo y esta bien.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero, no sé. Mi impresión, que es más desde mi experiencia de estudiante, es que no pasa tanto. Pero es difícil y bueno, otra cosa bien general... Yo no sé cuántas críticas le he hecho a la mitad de la Universidad en este rato, pero yo siempre soy así. Trato de que sean constructivas y opino en el contexto que sea, con quién sea, si estoy ahí con el Vicerrector y me pregunta, le voy a decir las mismas cosas que te estoy diciendo. Pero a veces quizás soy medio bruto para decirlas. Tengo que tener cuidado. Pero te hablo... O sea, las críticas son tratando de ver por dónde se podría hacer mejor. Pero reconociendo también que [hay] una parte que yo no veo. Entonces, quizás algo de lo que te he dicho es así o quizás otras cosas no tanto.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Daniel, en general, esas eran las temáticas que yo quería abordar. No sé si quieres agregar algo más que se te haya... que hayas pasado por alto o que ahora se te vino a la mente y quisieras incorporar.

Entrevistado: No. Quizás se me ocurre después si es que me acuerdo. Tengo tantas cuestiones pendientes. Tengo la cabeza en cualquier parte, pero quizás en algún momento se me ocurre algo que yo te diga. Quizás repetir lo que te dije al comienzo que no te lo mencioné en ninguna de las preguntas específicas después, pero la formación más... No sé si solamente valórica, pero la formación en tratar de nivelar a los estudiantes en cuestiones más sociales o de relaciones personales profesionales que eso de verdad les falta hartito. Les falta y sin hablar. Me he quejado de que, no sé po, no saben leer, no saben escribir. Te hablé más de la parte de habilidades blandas, que yo creo que ahí hay muchos que les falta, porque nunca han tenido la oportunidad y más si estás en un curso con 50 estudiantes. Ningún profesor te iba a dedicar mucho tiempo o quizás ni en la

familia le han podido dedicar mucho tiempo. Entonces, tú ves en el momento en que llegan a tercer año en la Universidad, mandarle un correo a un profesor... Ahí tú ves y te dices “este cabro nunca ha tenido... Nunca nadie le ha dicho: oye, no puedes mandar ese correo de esa forma o no puedes relacionarte de esa forma”. Y yo creo que eso no hay que descuidarlo, porque es parte de la misión de la Universidad. Yo creo que tenemos que formar gente y no solo... Si bien una parte es formarlas para que aporten a la sociedad, pero también una cosa media de justicia social. De realmente ayudar a los que necesitan ayuda en otras cosas. No solo no saber la materia, sino que hay un montón de otras cosas que los hacen partir de otros varios escalones más atrás de los demás. Y ahí estaría bueno... No sé cómo, qué tan explícito cómo abordar eso, pero sería bueno que se aborde. Quizás también se hace en parte, pero creo que depende mucho de cada profesor individual. Hay profesores que les interesa mucho esto y que se dedican mucho a esto y yo he aprendido en el fondo de ellos. He ido viendo. Antes de ver, o sea, escuchar del problema antes de verlo yo mismo con mis propios estudiantes. Pero hay otros que no están ni ahí.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Hay otros que están ni ahí. Entonces, hay que asegurarse que todos los estudiantes pasen por algunos profesores que los pesquen en ese sentido.

Entrevistador: No, perfecto. Bueno, Daniel. Agradecerte una vez más por tu tiempo, por las respuestas, por la información que me has entregado. Así que, bueno, ahí ante cualquier cosa, estaremos en contacto. Te iré comentado cómo voy con esto y nada...

Entrevistado: Me cuentas cómo vas con tu tesis.

Entrevistador: ... ánimos con todo. Que te vaya muy bien.

Entrevistado: Gracias. No, ánimos a ti con el doctorado. Que tú, ¿en qué momento estás del trabajo?

Entrevistador: Estoy... Me queda todavía un año y medio. Así que estoy ahí con esta parte de la recolección de datos...

9.6.12 Grado de Ingeniería Comercial. Jefe de estudios

Duración: 33:20

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Eduardo. Buen día. Mi nombre es Felipe González Catalán.

Entrevistado: Buenos días.

Entrevistador: Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona. En esta oportunidad, me encuentro desarrollando mi tesis que dice relación con los procesos de evaluación de la calidad de la docencia universitaria en distintas disciplinas, estudiando el caso particular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Entonces, vamos a desarrollar un proceso de entrevista en profundidad que aborda distintas... distintos tópicos referentes a esta temática y, en primera instancia y antes de iniciar formalmente esto, te solicitaría que declares explícitamente que no has sido obligado a participar de este espacio, así como también que me autorizas a realizar la grabación de la entrevista.

Entrevistado: Correcto. Justamente para apoyar tu tesis doctoral, no he sido forzado ni coartado a esta entrevista. Concurro voluntaria y entusiastamente y, por supuesto, se puede utilizar la información que tú puedas recabar, esperando que te sea útil para tu tesis doctoral.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Eduardo. Entonces, para iniciar, lo primero es, bueno, comentarte que como tú bien sabes, en el contexto de la educación superior chilena, contamos con... Se han implementado algunas reformas referidas particularmente a lo que son los procesos de aseguramiento de la calidad y dentro de estos procesos de aseguramiento de la calidad, hay un elemento específico, que dice relación con la instalación de sistemas de evaluación y de formación en docencia y que estos sistemas han sido... ¿verdad? Todas las instituciones de educación superior poseen estos sistemas, pero evidentemente que no hay un estándar, sino que cada casa de estudios lo implementa de acuerdo a sus propias características. Pero siempre hay dos conceptos que son como fundamentales en este... en esta construcción de estas políticas, que dice relación con los conceptos de lo que es la evaluación de la docencia y la calidad de la docencia. Bajo esta idea... bajo este prisma, ¿cuál es la relación que tú logras establecer entre estos dos conceptos? Vale decir, calidad de la docencia y evaluación de la docencia.

Entrevistado: Claro, la... Para saber los estándares de calidad, para poder determinar los niveles ¿ya? Como uno lo quiera calificar: alta, baja, media, nula. Como quiera esa calidad. Y decir si es o no de calidad, obviamente tiene que evaluar. Tiene que evaluar los procesos, tiene que evaluar las personas, tiene que evaluar

los sistemas. Tiene que evaluar los instrumentos, no sé. Hay una serie de etapas y elementos que se deben evaluar para poder concluir objetivamente, lo más objetivo que se pueda, ciertos niveles y estándares de calidad, ¿ya? No solamente productos, sino que también condiciones de entrada, de proceso y de salida, por decirlo así.

Entrevistador: Perfecto. Y ahora, pensando ya eso era... Más bien era como contextual, de manera más amplia, pero pensando en el caso de la Universidad Católica de Valparaíso. La Universidad cuenta con un sistema de evaluación de calidad de la docencia. A tu juicio, ¿consideras que este sistema es adecuado o cómo lo ves tú?

Entrevistado: Sí, yo considero que está adecuado, aunque a mí no me acomoda, por decirlo así, ¿ya? Yo veo que el sistema que tenemos está muy sesgado hacia o desde los parámetros de la educación, ¿ya? De educación, me refiero yo, de las pedagogías, ¿ya? Pienso que es muy sesgado hacia allá. Los instrumentos, los elementos, y por lo tanto, no es... de repente podría no capturar la riqueza de muchas áreas disciplinares que se cultivan en la Universidad que están alejados de lo que es la Educación. De los syllabus, por decirte alguna cosa, ¿ya?, en que, claro, desde la formación de profesores en que es indispensable eso, puede que en otras áreas disciplinares, te pongo un ejemplo solamente, eso del syllabus. Puede que no sea lo más relevante o muy importante y sean otras cosas, ¿ya? Otros elementos que sean muy vitales para señalar niveles de calidad, pero como está con este sesgo... Ahora, es un instrumento entre comillas novedoso por decirlo así, pero que a medida que se vaya implementando, van a ir surgiendo, creo yo, en el tiempo, estos otros elementos que tienen otra perspectiva, no solamente de educación, ¿ya? Que tiene que ver de las Ingenierías, que tiene que ver de las Artes, que tienen que ver de las Humanidades, que no son necesariamente de Educación, ¿ya? Si bien se trata de medir una calidad en educación, cuando es universitaria, pienso que debería tener adecuaciones, por decirlo así, a distintas áreas. Creo.

Entrevistador: Perfecto. Y por ejemplo, desde estas... estas adecuaciones, de estas adecuaciones que tú considerarías y mirándolo desde la perspectiva de tu disciplina. Al momento de evaluar la calidad de la docencia, ¿qué elementos, desde tu disciplina, consideras... qué elementos, qué aspectos consideras que son vitales o que debiesen ser relevantes al momento de implementar un sistema de evaluación de la calidad de la docencia en tu área?

Entrevistado: Ya. Por ejemplo, en nuestro caso es muy relevante lo relativo a lo que se denomina habilidades blandas, ¿ya? Las habilidades blandas son vitales en la dirección de empresas. Entonces, más allá del conocimiento duro, por decirlo así, conceptual, teórico, (6:42 no se entiende) es muy importante la bajada al hacer, ¿ya? Y en ese contexto entonces, puede que algunos instrumentos típicos de la evaluación no recojan toda esa riqueza, por decirlo así, ¿ya? Desde la programación de asignaturas, en que chocamos contra una modalidad que se... tradicionalmente se hace en la Universidad y que cuesta... Por ejemplo, nosotros tenemos una asignatura que se llama Simulación Empresarial, en la cual es role play, en la cual existen 6 profesores que son el directorio de una compañía y el equipo gerencial de una empresa defiende sus decisiones, ¿ya?, con un simulador que va registrando... Entonces, programar una asignatura... Ellos no pueden creer que una asignatura requiera 6 profesores para programarla, ¿ya? Entonces, pero claro... Ahora, si dejamos uno de esos profesores fuera, no va a tener acceso al navegador, al Aula Virtual. O sea, tienen que estar registrados en esa asignatura. Ahora, tampoco es, por decirte así, un curso que se divida en sextos la remuneración, el valor, ¿ya? Porque están todos presenciales. No es que uno sea secuencial en que un sexto hace uno y otro...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Como otras asignaturas que se comparten... Esta no. Entonces esta es una asignatura cara, carísima, desde ese punto de vista, por ejemplo. Entonces cuesta que recoja después para evaluar eso, ¿ya? Y esa, por ejemplo, como tiene tantos profesores, entre comillas, los alumnos no pueden hacer la encuesta de evaluación. Encuesta que se hace normalmente. Entonces... Además que es un rol completamente distinto. El profesor... nosotros no hacemos ninguna clase, ¿ya? No se hace ninguna clase, excepto la primera cuando se presentan las condiciones. Pero no hay clases. Entonces, solamente de hacer. De hacer y demostrar conocimiento, pero no en una prueba, en desarrollo de un trabajo, aparte no hay trabajo. Pero en este sentido, tenemos una característica muy propia del quehacer de este profesional que estamos formando. Entonces ahí creo que en la medida que avancemos y podamos convencer y demostrar que hay otras formas de evaluar, yo creo que se podría mejorar la calidad... la medición de la calidad de la docencia, aunque no en este curso en particular, por ejemplo.

Entrevistador: Perfecto. Y así como dices el tema... Me has señalado el tema de las habilidades blandas, el tema de...

Entrevistado: Puras habilidades blandas hay.

Entrevistador: De...

Entrevistado: Trabajo en equipo...

Entrevistador: Trabajo en equipo...

Entrevistado: Trabajo a presión. Lo que tiene que ver con negociación, comunicación efectiva. Todas esas son cosas que hemos visto antes en talleres, en cursos. Acá tienen que implementarlas, aplicarlas a

una empresa en particular que compiten entre ellas, porque son varios grupos, están en una industria competitiva.

Entrevistador: Perfecto. Todo esto entonces en el fondo lo ves como un requisito que debiese visualizarse en el ejercicio docente finalmente.

Entrevistado: Claro. Pero desde la Educación, desde quienes crearon este modelo, digamos muy bien, cuesta visualizar esto, ¿ya? Porque está muy alejado de su quehacer de educación, de aula, de formación, de compartir, de facilitar, lo que quiera, pero este otro elemento es... cuesta que lo visualicen, ¿ya?

Entrevistador: Perfecto. Y Eduardo, pensando un poco en la progresión que van teniendo los estudiantes o en las distintas asignaturas que componen la malla curricular de las carreras en que tú te encuentras a cargo, ¿consideras que, dentro de la misma carrera, debiese existir a lo mejor una diferenciación dependiendo del nivel, digamos, del nivel que se encuentra la asignatura dentro la malla curricular o dentro del carácter o naturaleza de la asignatura? Y en caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿considerarías... qué elementos considerarías como en términos de esa diferenciación?

Entrevistado: Claro. Por ejemplo, nosotros tenemos las carreras, Ingeniería Comercial por ejemplo, separadas en ciclos. Tres ciclos. Un ciclo básico, un ciclo de licenciatura y un ciclo profesional, ¿ya? Entonces, en ellas obviamente la proporción de contenidos, de conceptos, de teorías, de modelos, comienza bien grande y va disminuyendo y va aumentando la cantidad de cosas más procedimentales, ¿ya?, y actitudinales. Entonces, la parte de saberes que son más fuertes al principio, en el ciclo básico, por ejemplo se les enseña derivadas, pero después vienen decisiones y negociaciones que tiene que hacer en las cuales usa esos elementos. Podría haber... Nosotros hemos tratado de incorporar eso, modificando, adaptando los instrumentos de evaluación en cada uno de los ciclos. Pero claro, la encuesta que se le hace a los estudiantes respecto de los estudiantes es la misma pa todos. Es la misma que vale... Entonces, por ejemplo, hay cursos que son talleres... talleres donde se aprende haciendo. Entonces, muchos estudiantes no los comprende. “No nos pasaron nada de materia”, “no... el profe no hizo nada. Todo lo hicimos nosotros”, por decirte así. Entonces, a veces son muy mal evaluadas, ¿ya? Pero después cuando nosotros estamos hacia el final, es cuando se vienen a dar cuenta los estudiantes de la riqueza que tienen esos talleres que ya pasaron. Y los miran así como “ah, un taller. Son cosas...” Y después se dan cuenta de la importancia y el peso y lo que el relator, el facilitador de esos talleres, tuvo que hacer un tremendo esfuerzo para cada uno irle señalando la forma de empoderarse, por ejemplo. Entonces... Pero el instrumento no hace esa diferenciación.

Entrevistador: Y por ejemplo, pongámonos en el escenario, Eduardo, en que, no sé, desde la Vicerrectoría te dicen “¿sabes qué, Eduardo? Ustedes como equipo de Ingeniería Comercial debiesen definir un sistema de evaluación de la docencia de sus profesores, pero situado.” Entonces, por ejemplo, para las asignaturas estas que me dices del ciclo inicial, ¿cuáles son...?

Entrevistado: Básico, claro.

Entrevistador: ¿Cuáles son los aspectos que tú considerarías que debiesen ser importantes a la hora de que un profesor implemente en el desarrollo de la docencia?

15:00 Entrevistado: Claro, hay énfasis en la formación de las competencias, los saberes. Los estudiantes vienen con una formación distinta a la universitaria. Entonces bueno, ahí vienen todos los ramos, las asignaturas nuevas para ellos, ¿ya? No es como “claro, Matemáticas...” Toda su vida han tenido Matemáticas, pero vienen otras asignaturas que nunca en su vida han tenido como de la línea financiera, por ejemplo, de Marketing, que se enfrentan por primera vez a esa área del conocimiento. Entonces, obviamente es abundante encontrarse con contenidos conceptuales, ¿ya?, en conocimiento, en papers que hay que ver, literatura que hay que conocer, casos de eso que hay que reconocer. Entonces en esa primera parte del ciclo básico, que es abundante y no quedan los tiempos como para entrar en aspectos, digamos, procedimentales o actitudinal, entonces eso viene más adelante. Entonces ahí yo podría proponer algunas mejoras como para enfatizar en esos aspectos, porque yo considero que los instrumentos están pensados, diseñados, desde la Vicerrectoría, como tú dices, como uniformes para todas las carreras, ¿ya? Y me da lo mismo. Yo lo he conversado con profesores de otras áreas y les pasa lo mismo, ¿ya? Tienen distintos énfasis, entonces, pero el instrumento es uno solo.

Entrevistador: Perfecto. Y siguiendo como esta misma línea, pero la pregunta ahora va desde tu rol de... como tratar así de conjugar tu experiencia desde el minuto en que tú fuiste estudiante en su momento, desde como... desde tu rol como profesor y desde tu rol como director ¿Qué elementos son los que son los que como son claves para decir “¿sabes qué? Esta es una buena práctica docente o una buena clase”?

Entrevistado: Ya. Dependiendo del ciclo en el cual está, en el ciclo... A mí me toca alumnos de primer año, en el segundo semestre, y después... por lo tanto, ciclo básico. Y después tengo un ramo integrador en cuarto año, en el octavo semestre, del ciclo de la licenciatura, me toca de simulación (16:46 a 17:00 problemas de conexión) a ver con los estudiantes todos los contenidos, ¿ya? Todos los contenidos que tenemos pensados para ese... esa asignatura. Nos complica mucho cuando no se alcanzan. Por paros, cuestiones que no se pueden recuperar, por inasistencias, por lo que fuere, por interrupciones, porque ese es un gran lío, entonces ahí nos complica. Entonces es muy importante poder recuperar, (17:34 a 17:35 se vuelve a pegar el audio) y/o hay

muchos de estos... Métale una semana sin clases entremedio, nos complica, ¿ya?, porque eso es abundante en contenidos, ¿ya?, en conocimientos, en saberes. Entonces por eso un buen curso o una buena docencia es cuando se administra el tiempo de manera tal que uno puede ver con los niveles suficientes de detalle y profundidad los saberes, los contenidos, en ese ciclo básico, ¿ya? Claro, por ejemplo yo hago un curso en primer año de Matemáticas Financieras, ¿ya?, y si por alguna razón no alcanzáramos a ver los contenidos que están ahí de Matemáticas Financieras, después en los cursos de Finanzas se ocupan. Entonces, no es justo que en Finanzas vengan a repasar cosas que se deberían haber aprendido antes o los estudiantes no puedan asimilar correctamente, entonces empiezan a quedar cojos. Entonces es muy importante en esos primeros que se puedan ver, con el nivel de profundidad que corresponda, los contenidos. Después, en el ciclo licenciatura, que nosotros llamamos en el intermedio, es muy importante un buen curso que sea capaz de relacionar distintos otras asignaturas, ¿ya? A nosotros nos toca la parte de síntesis, la parte de licenciatura tenemos una línea que va para el Marketing, otra que va por Finanzas, otra que va por Economía, otra va por Personas, Tecnología. Entonces, a nosotros nos interesa que no sean estancos, separados, ¿ya? Entonces nos interesa que en los cursos se integren, ¿ya?, se relacionen. No es que en Marketing empiecen a ver cosas de Finanzas o al revés. No. Sino que vean la necesidad de que conversen, ¿ya?, que no son cosas... Si bien lo ven con profesores muy distintos, están vinculados, están relacionados, forman parte de un todo. Entonces, un buen curso es cuando los académicos logran, y nosotros lo reflejamos en los (19:37 no se entiende), logran establecer esas relaciones ¿ya?, en que hay un... es un sistema que para efectos de eficiencia, nosotros los compatibilizamos, los separamos, pero después viene la integración. Entonces no es que Marketing no tenga nada que ver con Economía. Todo lo contrario. O que Matemáticas no tenga nada que ver con Finanzas. Se nutren. Entonces, ahí es donde nos centramos nosotros en esa parte de licenciatura que le llamamos. En la parte intermedia es que no se vean como estancos separados, ¿ya? Entonces un buen curso es cuando los académicos logran hacer conver... que los estudiantes se den cuenta de eso. Y bueno, en la parte final, es fuerte la parte de habilidades blandas, por decirlo así, ¿ya?, donde se ponen en práctica. Porque ya se han hecho los talleres, ya se han hecho los contenidos, entonces por eso viene la parte, por decir así, integral. No solo Marketing con Finanzas, con Economía, (20:37 no se entiende), eso vincularlo con la persona, ¿ya?, con el uso de eso, ¿ya? Con el cómo procede, cómo actúa, ¿ya? Cómo se transforma en un estudiante de enseñanza media, ¿ya?, que parece ahí todavía en la burbuja con el papá, la mamá, de la mano, se transforma en una persona autónoma para aprender. Una persona autónoma para actuar. Digamos, una persona empoderada, ¿ya?, porque tiene conocimiento, porque tiene habilidades, porque tiene destrezas que ha ido incorporando. Entonces a veces como se ven así dispersos, algunos estudiantes les cuesta reunir todo esto. Entonces un buen curso, un buen académico, una buen... logra que eso se perciba como un todo.

Entrevistador: Perfecto. No. Súper súper claro lo que me comentas. Y en tu rol de director, Eduardo, ¿cuál es el uso que en tu Unidad Académica hacen de la información que se obtiene a propósito de este proceso de evaluación? ¿Hay algún uso específico que quisieras comentar?

Entrevistado: Claro. Bueno, eso depende mucho del tipo de académico, del tipo de contrato que tengamos. No es lo mismo un profesor hora, part-time, que un profesor jerarquizado.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Full-time. Bueno, primero para los profesores jerarquizados hay un impacto, un efecto de la evaluación en lo que son la distribución de los fondos de administración descentralizada, ¿ya? Que es la componente variable de las remuneraciones. O sea, tiene un impacto directo ahí, ¿ya? En cuánto más, cuánto menos podría acceder en la medida que cumpla los objetivos... que desarrolle su plan de trabajo que está lineado con el plan de concordancia. Entonces, eso es un todo, donde está la evaluación de la docencia y la calidad con la que la hace es una componente. Versus un profesor hora que es 0/1, o sea, todo o nada. O sea, si la persona lo hace mal, hasta ahí llegó. Uno tiene esa... Uno le puede dar alguna (22:51 no se entiende), darle algunas sugerencias, pero si no mejora, se puede... más flexible y se tiene que cortar el vínculo, ¿ya? Pero ese es otro efecto. Pero en la medida que vas cumpliendo, obviamente va teniendo mejor y mayor participación, mayor compromiso, con el desarrollo de la Unidad Académica. Y eso a nosotros nos complace, ¿ya? Porque nosotros debemos tener... debemos tener profesores que están ejerciendo... En Derecho es lo mismo. Ustedes necesitan profesores que estén en los Tribunales, por decirlo así, ¿ya? Entonces no puede tener jornada completa, tienen que compartir, ¿ya? Entonces nosotros también tenemos una gran cantidad de profesores que están ejerciendo, ¿ya?, que están y por lo tanto no pueden estar todos dedicados ciento por ciento a la docencia ni tampoco pueden estar todos afuera. Entonces hay una mezcla. Tiene que ser así por el oficio. En eso vamos las evaluaciones que se hacen, los resultados, las tasas de aprobación, de retiro, una serie de indicadores que se tiene sobre la asignatura tiene que ir gestionando justamente para apuntar al logro de concordancia, entre otras cosas, que es el de la Universidad.

Entrevistador: Perfecto. Ahora, ¿con qué finalidad crees tú, Eduardo, que la Universidad implementa este sistema de evaluación de la docencia?

Entrevistado: ¿Con qué finalidad?

Entrevistador: ¿Con qué finalidad crees que lo implementa?

Entrevistado: Bueno, hay varios fines, yo considero, ¿ya? Uno es, primero que todo, apuntar a mejorar la calidad, ¿ya? Uno es a tener registro de qué está pasando. Las autoridades necesitan conocer cómo se está desarrollando. O sea, no basta con “ya, tome, ahí está su programa y luego dígame quienes aprobaron o reprobaron”. No es solamente eso. Tiene que tener información sobre proceso. Entonces, la evaluación de la calidad de la docencia apunta por una parte por ahí, ¿ya? En conocer, tener un dato más o menos de lo que está pasando, ¿ya?, de la asistencia, del nivel en el que se logran los programas, de las tasas de aprobación o reprobación, de la continuidad de los estudiantes. Tienen una serie de condiciones que le generan información, data, para poder gestionar, poner énfasis, para poder reforzar a los académicos, a los estudiantes, en remediar, toda esa cosa. Poder hacer inversiones, también. Porque se requiere a veces tecnología, se requieren equipamientos para hacer mejoras. Qué sé yo. A lo mejor el problema es que los alumnos están en un ambiente muy complejo desde el punto de vista físico. Salas muy chicas, mal ventiladas, por decirte algo, ¿ya? Entonces, y por eso los malos resultados también. Tiene que hacer inversiones, ampliaciones, qué sé yo. Es decir, sirve para tomar muchas decisiones y otras como para el (26:17 no se entiende) que decimos nosotros, para compararse. Comparar carreras, comparar profesores, comparar con otras universidades, en los estándares que tiene que ver con la acreditación, que en el fondo se está comparando con otras universidades y eso permea. Permea hasta comparar profesores. O sea, hoy... Y para eso hay que tener información y que puede proveer este sistema de evaluación de la docencia, de la calidad de la docencia.

Entrevistador: Perfecto. Mira, Eduardo, y son... me quedan dos puntos por abordar que tiene que ver con uno la periodicidad, digamos, cada cuánto tiempo se... cada cuánto tiempo se... cada cuánto tiempo o el momento en que se desarrolla este proceso de evaluación de la docencia. Eso por una parte y por otra parte, el tema de los agentes, digamos, las personas que participan de este proceso. Porque actualmente, en el caso de, por ejemplo, si nos ponemos en el caso de los profesores que son profesores hora. Los profesores agregados. En el caso de ellos los agentes participantes de la evaluación son ellos mismos, a propósito de la autoevaluación, y los estudiantes. Y en el caso de los profesores que son profesores de planta o que son profesores jerarquizados en rigor, ellos pasan, digamos, hay otros agentes. Pero, ¿consideras tú que estos agentes que participan en el proceso de evaluación son los suficientes? ¿O hay excesos o debiese incorporarse otros agentes? Y por otra parte el tema del tiempo, ¿consideras que una vez al final del semestre, por ejemplo, es suficiente o debiese incorporarse una instancia intermedia?

Entrevistado: A ver. En los... Primero en los profesores agregados, como tú les dices, profesores hora. Para nosotros no es solo la autoevaluación o la evaluación de los estudiantes, ¿ya? También está la jefatura de docencia y el coordinador de la línea, en la cual está el del área de Finanzas, de Marketing, etcétera. Tenemos distintas líneas en que hay un profesor coordinador, el cual... él tiene que ver con los prerrequisitos y con el que abastece, digamos, esta cadena, ¿ya? Por lo tanto, también se evalúa ahí los contenidos, los resultados, los logros de aprendizaje, en ese contexto. No solamente... O sea, hay más agentes que participan, ¿ya? Ahora, cuando hay dificultades con algunos académicos, cuando hay problemas, ¿ya?, en ese contexto, entonces nosotros tenemos evaluaciones de medio camino. O sea, no solamente esperamos hasta el final, ¿ya?, sino que tenemos conversas con los académicos, el jefe de docencia o el coordinador de línea, dependiendo de la dificultad que haya tenido. Entonces, incluso el director también interviene. Entonces hay más personas que participan. Pero eso cuando hay problemas. Ya cuando es un curso estándar, que tiene buenos resultados, con una... las evaluaciones una vez al final no hay más necesidad, ¿ya? Sobre todo si uno ve una serie de datos que tienen quince o veinte años el profesor y no tiene complicaciones, dificultades, entonces no es necesario, ¿ya? A todos hacerle, no sé, 40.000 instrumentos de evaluación. Pero cuando tenemos focalizados algunos académicos que están, como te decía, en esta zona que necesitan apoyo... sobre todo profesores nuevos que se están incorporando y para que logren la impronta de... Porque necesitamos, como te decía, que esté ejerciendo. Pero no todos los que están ejerciendo son ingenieros comerciales. Tenemos industriales, abogados. Tenemos de otro tipo de profesionales. Entonces, de repente venir a ejercer o a hacer clases en una Escuela de Negocios, de Economía, es alejado a su formación. Entonces ahí tenemos que como socializarlo, que podría entenderse como una evaluación, pero es que vamos viendo cómo va resultando, digamos. Entonces ahí tenemos más. No está supeditado a esto que se hace a final de semestre, no más.

Entrevistador: Perfecto. No, súper, súper...

Entrevistado: Bueno, no es un instrumento objetivo, ¿ya?, sino que es una conversa, es una entrevista, tanto de a dos como de varios. Entonces, para meterlo sobre todo en este engranaje. Entonces él no puede hacer así una cosita solo sin saber qué están haciendo antes o qué van a hacer los que vienen después. Entonces, en ese sentido, no sé si considerarlo evaluación de la calidad de la docencia, ¿ya? Pero apunta a allá. A lograr mejores estándares.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro, Eduardo. De hecho, con esa pregunta súper interesante la información que me has aportado. Súper clara. Así que me entrega un panorama más, digamos, más

descriptivo respecto de lo que sucede en tu Unidad Académica. Yo no sé si quisieras incorporar alguna información más, algún dato adicional que no hayas abordado en las interrogantes ya desarrolladas.

Entrevistado: Sí, algo que es importante y que tiene que ver con los (31:50 a 31:54 se pega el audio) de cada (31:57 se pega) docencia por decirlo así, de investigación, la parte de vinculación con el medio, la parte de gestión (32:06 a 32:07 se pega) en este negocio. Entonces, y ahí nosotros tenemos que eso hacerlo concordar con el plan de concordancia, ¿ya? Y eso es una instancia de, digamos de, no de evaluación de calidad de la docencia, sino que de planificación, ¿ya? Entonces a nosotros nos interesa mucho para después, cuando hacemos la evaluación al final de semestre, al final de año, poder tener un parámetro con el cual comparar y eso tiene que ver con el plan de trabajo de cada académico que es aprobado cuando está alineado con el plan de concordancia o sino no nos va a cooperar mucho y por muy bonito su plan, pero apunta a sus intereses personales, por ejemplo. Y es legítimo, pero acá tiene que apuntar a los intereses colectivos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Institucionales. Entonces ese elemento es importante tenerlo en cuenta en la evaluación, que es la planificación.

Entrevistador: Perfecto, no. Súper claro. Súper claro. Bueno, Eduardo, te agradezco por tu tiempo. Ha sido un espacio que me ha nutrido un montón, así que muchas gracias por tus minutos, digamos, otorgados para esta investigación.

9.6.13 Grado de Ingeniería en Construcción. Docente experimentado

Duración: 1:10:09

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Luis. Buenos días.

Entrevistado: Buenos días.

Entrevistador: Mi nombre es Felipe González Catalán. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona del doctorado en Educación y Sociedad. Actualmente me encuentro realizando el estudio referido a la calidad de la docencia en la universidad y sus procesos de evaluación. En este contexto vamos a desarrollar una entrevista en profundidad, cuyo propósito es poder reconocer cuáles son tus comprensiones en términos de algunos elementos que son claves en relación con los procesos de la implementación de la docencia en la universidad y también lo que implica su evaluación. Antes de comenzar, te pido que te puedas presentar, a qué Unidad Académica perteneces, tu grado académico con, digamos, el grado máximo académico que posees y que también declares si en el fondo has sido obligado de este espacio y que me autorizas a grabar la entrevista.

Entrevistado: Bueno, en primer lugar, gracias por la invitación, Felipe. Dentro de este contexto te agradezco la invitación. He sido invitado y con mucho gusto voy a aportar en esta entrevista. No he sido obligado, ha sido por mi propia voluntad y por supuesto creo que es necesario que se grabe este tipo de actividades, porque de esa manera es mucho más preciso y exacto lo que uno puede transcribir. Mi nombre es Luis López Quijada. Soy profesor de la Universidad Católica de Valparaíso desde el año 2000. Ya llevo 21 años en ella. Tengo como título profesional el de ingeniero civil y el de ingeniero constructor y como grado académico máximo el de doctor por la Universidad de Cantabria, España.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: En estos momentos me desempeño como secretario de la Facultad de Ingeniería que es un cargo que se relaciona con todos los aspectos administrativos de toda la Facultad de Ingeniería, la cual consta de cinco mil alumnos, veinte carreras y nueve unidades académicas de distintas disciplinas.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Luis. Como tú bien debes saber, en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, en Chile se han establecido una serie de políticas que se han convertido, ¿verdad?, que están declaradas en leyes, ¿no cierto? Y una de ellas dice relación con que las casas de estudio de educación superior, independientemente si se trata de institutos profesionales, CFT o universidades, tienen que contar con sistemas de aseguramiento de la calidad y dentro de las dimensiones o de los aspectos asociados a estos sistemas de aseguramiento de la calidad, precisan que las casas de estudio deben hacer políticas que digan relación con el aseguramiento de la calidad y de la docencia que se entrega. Bajo este contexto, las universidades, siguiendo estos parámetros que son muy generales, implementan políticas y sistemas de evaluación de la calidad de la docencia, pero de acuerdo a sus contextos y van a haber variaciones entre una universidad y otra, pero evidentemente que eso responde al ethos cultural de la propia universidad. Sin embargo, hay dos elementos o dos conceptos que son claves en estos sistemas que tienen que ver con el

concepto de evaluación de la docencia y calidad de la docencia. Entonces, estos conceptos base, ¿cuál es la relación que tú ves entre la evaluación de la docencia y la calidad de la docencia?

15:00

(señalado con amarillo) Entrevistado: Bueno, yo, primero quiero partir para responder la pregunta contextualizando lo que son las carreras universitarias en relación a Ingeniería. Por supuesto que no voy a hablar de las otras carreras, pero en el caso de Ingeniería, un currículum de Ingeniería consta básicamente de una base científica que tiene que ver con Ciencias Básicas... de Física, Química, Matemáticas. Luego de Ciencias de la Ingeniería y luego de una parte de la especialidad profesional. Eso es básico, digamos, en todo el mundo. Luego de eso, esta estructura tiene una parte, en el caso de Chile, tiene una parte práctica y tiene una parte de Taller Final, en general. Ya. Hago un paréntesis, porque en otras partes del mundo, la Ingeniería no habilita profesionalmente. Es el caso de Estados Unidos, por ejemplo, que uno va a la universidad y no obtiene un título que permita ejercer la profesión. En el caso de Chile, sí, ¿ya? Por lo tanto, dentro de este currículum, tienen que haber actividades que le permitan la habilitación profesional al alumno, ¿ya? Es distinto en otros países. Eso también hay que decirlo. Es parecido a lo que pasa en España con los exingenieros de Canales y Caminos... ingenieros de Canales, Caminos y Puertos, que ahora básicamente tienen máster universitario que les permite la habilitación profesional. Entonces, en ese contexto, en Ingeniería es necesario tener una parte científica, una parte entonces de práctica y una parte profesional.

En la parte científica, lo que se busca es que el alumno sepa... conozca cuáles son los fenómenos y los pueda predecir. En la parte de Ciencias de la Ingeniería, también que el alumno conozca, analice y también pueda predecir. Y en el caso de la práctica profesional, que el alumno se inserte laboralmente, que el alumno aplique, ¿no cierto?, los conocimientos de la universidad y en la última parte de Taller Final o de trabajo final, que se implementó... Dentro de las primeras universidades que lo implementaron en Chile una de ellas fue la, sino la primera, es una cuestión histórica que hay que verificar, la parte final era realizar un trabajo que pusiera al alumno en un ambiente que le permitiera saber si tenía los conocimientos para habilitarlos profesionalmente. Entonces, en ese contexto... en ese contexto y entendiendo que la Universidad no solamente busca calidad, sino que también busca excelencia y hago la diferencia, porque en general, lo que hizo la Universidad por mucho tiempo era buscar la excelencia, es decir, la máxima calidad posible. Pero como la máxima calidad posible es infinita y tú tienes que poner algún límite, entiendo que ahora se habla de calidad para poner unos estándares que deben de cumplir y verificar. Entonces, la Universidad, y por lo menos en Ingeniería, las calidades están... se están midiendo en función de evaluaciones. Y las evaluaciones son en estos tres distintas, como te digo, grupos o agrupaciones de conocimiento que tienen que tener los ingenieros. En el caso de lo que es la Ciencia Básica, la Ciencia de la Ingeniería, la Especialidad, que son básicamente asignatura, se miden mediante evaluaciones que permitan conocer si el alumno puede describir, mencionar, qué sé yo, lo que son los... sus análisis, sus predicciones y su conocimiento a fin de predecir comportamientos y conocer procesos. Eso se hace en forma normal, tal como entiendo yo en otras carreras, y eso es mediante una prueba, donde se plantea un problema y el alumno entonces aplica leyes, su ¿cómo se llama?, leyes e hipótesis, qué sé yo, formulaciones y lo que sea. En el caso de la Práctica Profesional, que en distintas carreras de Ingeniería tiene una connotación de inserción laboral, pero también en otras es donde se aplican conocimientos. Lo que se obtiene de ahí es acercamiento directo entre la empresa y el alumno para saber cuál va a ser su ámbito laboral, su contexto laboral y además también las funciones que va a realizar y lo que se evalúa ahí son básicamente las competencias blandas y también la ¿cómo se llama?, el desempeño profesional en ese lugar. Parte por supuesto, porque las competencias no están concretas a esos niveles. Pero ahí también hay una retroalimentación que permite saber si es que la calidad que se está tratando de adecuar en el currículum se está cumpliendo. Por lo tanto, ahí hay una retroalimentación. Y también es parcializada como se hace en las distintas asignaturas que van muchas veces completando competencias curriculares. Y en el caso del Trabajo Final de Título, lo que se hace ahí es que el alumno integre. Ahí el objetivo en Ingeniería es la integración de conocimientos que permitan informar y dar a conocer si el alumno tiene las capacidades para habilitarlo profesionalmente, ¿ya? Digo esto, porque, según lo que entiendo, podré estar equivocado o no, que por ejemplo en Pedagogía es distinto. En Pedagogía, la habilitación y lo más importante es la práctica del alumno de pedagogía que es el alumno en el salón de clases con los alumnos. Pero en Ingeniería, la práctica no es importante. Por lo menos no tiene esa importancia. O sea, es importante, pero no tiene esa importancia, porque en la práctica no es donde el alumno uno lo ve si se habilita profesionalmente. Porque como las carreras de Ingeniería son generalistas en el sentido de generalizar la posibilidad de resolver cualquier problema de Ingeniería. En la Práctica el alumno no va a ponerse en todas las situaciones posibles y quizás no integre todos los conocimientos de la carrera. Sin embargo, en el Trabajo Final, ahí es donde, al menos en la PUCV, sí que se integran la mayoría de los conocimientos y tiene que tener un nivel tal ese trabajo que permita saber que el alumno entonces merece su título y además, ¿no cierto?, que está habilitado profesionalmente, ¿ya? Entonces esa diferencia la subrayo, porque es tremendamente importante. Entonces, y ahora sí para responder la pregunta entonces inicial con todo lo que hemos conversado, la calidad de la docencia en Ingeniería se mide a través de la evaluación del alumno en las asignaturas de Ciencias

Básicas, Ciencias de la Ingeniería y Especialidad es su Trabajo Final y en las prácticas laborales. Dentro de, y aquí hay un pequeño acápite, digamos, dentro de las Ciencias Básicas y las Ciencias de la Ingeniería, el alumno tiene laboratorio. Entonces desde afuera... Desde afuera se ve como una gran cosa. “Oye, Ingeniería tiene muchos laboratorios, qué sé yo, de Materiales, qué sé yo, de la parte de Bioquímica, Ciencias Básicas. Y efectivamente tenemos muchos laboratorios, porque cuando el alumno tiene toda su ¿cómo se llama?, su... la aplicación de leyes, el alumno tiene que saber cómo esas leyes las va a poder aplicar en el ¿cómo es que se llama?, el contexto de su profesión. Es decir, si un alumno calcula cuánto se va a hundir un edificio, tiene que hacer el cálculo en un laboratorio y ver si realmente ese cálculo va a ser real, porque después el edificio de tiene que hacer exactamente lo que él dice. Y por eso la predicción, ¿no cierto? Por lo tanto, la función de los laboratorios y aquí entonces como digo, hago un paréntesis, también son laboratorios de distinta índole. En el... Hay laboratorios... Hay al menos tres. Hay laboratorios de docencia. Esos laboratorios simulan situaciones. Por ejemplo, lo que estábamos conversando del asentamiento de un edificio. Y es exactamente lo mismo que ve el alumno en el laboratorio de lo que va a pasar. También es distinto de laboratorios de otras carreras, ¿ya? Porque hay laboratorios de otras carreras que dicen “mira, es que este laboratorio simula, pero después el alumno realmente en su desempeño, cuando esté en la empresa, ahí va a ver realmente lo que pasa.” No, no, no. Hay laboratorios en Ingeniería que lo que pasa en el laboratorio es exactamente lo mismo que va a pasar en la realidad. Exactamente lo mismo, porque lo que se hace es que se trae una porción de la realidad al laboratorio. Por ejemplo, lo que son los comportamientos en canales. El comportamiento de un canal en laboratorio es exactamente el mismo de un canal en ¿cómo es que se llama?, en la realidad. Y lo que van a cambiar son algunas variables y esas variables también pueden estar en el laboratorio. Lo que pasa es que uno... Generar algo artificial no es lo mismo que generar algo natural y por supuesto que hay algunas diferencias. Pero el comportamiento es el mismo, ¿ya? No va a ser de otra manera. También lo que son los comportamientos de materiales. Si yo rompo un clavo en un laboratorio, afuera lo voy a romper con la misma fuerza y de la misma manera. Entonces ahí uno ve que hay laboratorios docentes que lo que hacen es que simulan realidades para que los alumnos predigan. Luego están los laboratorios de investigación y luego están los laboratorios de asistencia técnica. Entonces digo esto, porque todos estos laboratorios, sobre todo los de docencia, lo que hacen es que complementan las asignaturas, de manera que el alumno entonces pueda verificar si los conocimientos de las asignaturas se están cumpliendo en la realidad para acercarlos nuevamente a la profesión, ¿ya? Entonces, básicamente la respuesta a la primera pregunta es esta. La calidad de la docencia se verifica en Ingeniería a través de las tres grandes actividades que tiene el alumno que es la Práctica, su Trabajo Final y la asignatura que muchas veces también tienen laboratorios para ir verificando la calidad de los conocimientos que se le están entregando en relación a los fenómenos que se producen en la universidad y que luego ellos van a ver y van a poder ver que son los mismos en la realidad.

Entrevistador: No. Súper claro. Súper detallado y una descripción bastante interesante del funcionamiento en términos de docencia del área de Ingeniería que, honestamente desde mi perspectiva no tenía este conocimiento que tú me has compartido en este minuto. Y a propósito de este tema que, digamos, esta relación entre la calidad de la docencia y la evaluación de la docencia que tú declaras muy claramente en la relación que se visualiza desde el área de Ingeniería. Yéndonos a, digamos, desde tu mirada como ingeniero, como académico del área de Ingeniería, ¿cuál es la percepción que tú tienes respecto del actual sistema de evaluación de la docencia en la Universidad Católica de Valparaíso? ¿Te parece adecuado? ¿Cómo lo ves?

Entrevistado: A ver. La Católica de Valparaíso en general o... A ver, voy a ir un poquito atrás también. Contextualicemos un poco. En la mayoría de las carreras se tenía un quehacer que se verificaba como correcto cuando uno tenía una empleabilidad alta y cuando el medio externo informaba de que eran buenos egresados aquellos que salían de la carrera. Esa era la manera antigua de verificar que el proceso de la universidad era bueno. O sea, no se verificaba en forma interna, porque en forma interna no se puede verificar. Uno se puede mirar al espejo, pero no lo... y se puede encontrar bonito, pero la verdad es que son la gente externa la que tiene que decir de qué manera lo están haciendo. Entonces, yo entiendo que todas las carreras hasta hace un par de décadas, nos guiábamos por lo que decían los egresados y los empleadores, la empleabilidad, etcétera. Entonces, el... Bueno, y en general en Ingeniería y bueno, también en la universidad, si una carrera no daba buena empleabilidad o no tenía buenos ingresos y además se decía que era mala afuera, se cerraba. O sea, y se cerraban carreras y aparecían carreras y se cerraban carreras, ¿ya? Por lo tanto, era un modelo que se fue ajustando. Por lo tanto, hasta la década del setenta, creo yo, básicamente había un equilibrio en las universidades de la oferta y la demanda y también de la calidad de ella. Ya después de eso, cuando hay una explosión de creación de universidades, por supuesto que eso comienza con un nuevo ajuste que todavía está ahí ajustándose y equilibrándose. Dicho esto, yo creo que el punto inicial es que la Católica de Valparaíso tiene buenas carreras y tiene buenos procesos. Ese era por lo menos (18:22-18:23 no se entiende) Entonces cuando este sistema de evaluación de la calidad y el cuestionamiento de la calidad de las universidades comienza a hacerse, no solamente en Chile, sino que en el mundo, llega a la Católica en un punto donde ya los procesos están hechos. Entonces ¿qué quiero decir con esto? Que en general, por lo menos en la parte de Ingeniería, los... el modelo educativo

o el cuestionamiento de la calidad de la docencia no ha cambiado sustancialmente la forma o el quehacer que se tenía antes. Eso es la primera declaración de principios. Pero sí hay que cuestionarse muchas cosas, ¿ya? Entonces, en la Católica de Valparaíso también, y este es segundo punto. Es decir, primero, para mí, las cosas se estaban haciendo bien y hay estadísticas y datos que demuestran eso. Y el segundo punto es que la Católica en general, tanto los reglamentos, los decretos, las políticas, lo que hacen es que no coartan lo que uno está haciendo. En general, ponen lineamientos que permitan ordenar o limitan algunos accionares, pero en general dejan que uno siga haciendo bien las cosas. Yo no recuerdo ningún decreto o ningún reglamento o ninguna política que haya cambiado en forma sustancial la forma de hacer las cosas. En el caso de la Católica, lo que tiene el modelo educativo, que hay viene todo lo que tiene que ver con la evaluación docente y los docentes y no es tema de hablarlo ahora. Entonces, en el caso del modelo educativo, lo que ha hecho el modelo educativo es presentar un ordenamiento de lo que son los currículos y unas directrices respecto de la evaluación, ¿ya? Y a mí me parece bastante bien, porque de alguna forma coordina, ordena a todos lo que son las carreras y los currículos y programas de la universidad, ¿ya? Pero no es detallado, es decir, podríamos tener evaluaciones completamente distintas en la Facultad de Ingeniería como en otras facultades, ¿ya? Y evaluaciones distintas, podríamos tener actividades distintas, momentos distintos, trayectos formativos distintos, conceptos distintos y sin embargo, tener el mismo modelo educativo. Con esto lo que quiero decir, y ahora sí respondiendo entonces la pregunta, es que a mí me parece que la política educativa de la PUCV, puesta en el modelo educativo, me parece correcta, suficiente y necesaria. Y digo correcta... Bueno, necesaria, porque nos ordena y tenemos que tener un conjunto de directrices en términos de la necesidad y correcta, porque permite que cada facultad pueda en específico tener aquellas evaluaciones que le permitan desarrollar de buena manera y llegar a la excelencia del currículo y cumplir con la calidad establecida en el modelo educativo, ¿ya? En el caso de también de la Vicerrectoría Académica, yo debo decir y reconocer que ellos siempre han consultado a las facultades que les parecen los proyectos y las políticas que están llevando adelante. Es decir, el modelo educativo no es de la PUCV, es de todos quienes integramos la PUCV. Yo creo que nadie se puede sentir externo o se puede haber sentido, ¿no cierto?, discriminado, por decirlo de alguna manera, en no haber participado en las políticas, no solo de la Vicerrectoría Académica. En la PUCV, el estilo es que todos quienes quieran pueden participar, lo que pasa es que no hay tiempo de participar en todas las cosas. Pero resumiendo el modelo educativo, yo creo que ordena y tiene directrices políticas que... y criteriosas, que nos han permitido hacer todo lo que hacíamos y ordenarnos un poquito más en, ¿cómo es que se llama?, en lo que son las evaluaciones y sobre todo en lo que es la evaluación de la calidad. Sobre todo en la parte informacional que solicita el modelo educativo, porque ya no es el tema, por ejemplo, y voy a poner un ejemplo específico, no es solamente saber cuáles son las competencias que uno tiene en el currículum, sino que hay que informarla, hay que hacerle una, ¿cómo se llama?, un monitoreo, que permite de alguna manera validar lo que uno puede hablar simplemente superficial en términos curriculares.

Entrevistador: Perfecto. No, bien, súper claro lo que tú señalas. Ahora, cuando por ejemplo se, entendiendo que actualmente en la Católica de Valparaíso, los procesos de evaluar la docencia se sitúan... Si bien pueden existir procesos que van, digamos, dirigidos o implementados por cada Unidad Académica, pero el proceso de evaluar la docencia como central se sitúa finalmente en... al cierre de cada semestre académico, ¿no cierto?, y ahí hay un proceso de autoevaluación de la docencia que cada académico contesta un cuestionario. Está el cuestionario de opinión estudiantil, ¿no cierto? Entonces, ahora y eso es como lo básico, porque evidentemente en función de la jerarquía académica de cada profesor, van a ir variando los elementos, etcétera. Respecto a eso, ¿con qué finalidad crees tú que...? Bueno, ya lo has abordado un poco, pero como para precisar o profundizar un poco más, ¿con qué finalidad crees tú que se lleva a cabo un proceso de estas características?

Entrevistado: Sí. Bueno, lo primero a decir es que la Católica está cambiando un poco la... el centrarse al final del semestre en la evaluación de la docencia a también tener una división del semestre donde se evalúen en otras instancias, porque se ha visto que la evaluación del docente de parte de los alumnos permite también un cuestionamiento del docente y los alumnos respecto de la docencia que uno está entregando y el otro está recibiendo. Así que lo primero, decir que la Católica ya tiene una propuesta para evaluar la docencia, no solamente al final. Eso como contexto. Ahora, respecto de la evaluación, yo creo que y tal como lo conversábamos, uno sabe que está haciendo las cosas bien, los alumnos también, pero hay un porcentaje de alumnos que no lo hace bien y un porcentaje de profesores que no lo hace bien y eso tiene que conocerse de alguna manera y no hemos visto otra forma que sea consultando a los docentes y a los alumnos. Porque son los participantes de esta acción, ¿no cierto? Esta acción se lleva adelante mediante la relación entre profesor y alumno. Entonces, lo que es muy lógico, lo que es muy lógico, es que los alumnos evalúen al docente, porque el docente siempre los ha evaluado. El docente tiene la misión de evaluar... de tratar de saber si el alumno tiene el conocimiento correspondiente para aprobar la asignatura y seguir adelante con su formación. Entonces, lo que siempre ha pasado es que el alumno evalúa a los alumnos, eso siempre. Pero en términos de conocimiento de la especialidad. El profesor no ha evaluado al alumno respecto de otras cuestiones que los alumnos sí evalúan al docente. Y esa es una disparidad que no digo que sea mala, pero que existe y yo creo que es necesaria. Los

alumnos hacen algunas cosas que el profesor no hace y viceversa, por lo tanto, los cuestionamientos no tienen por qué ser simétricos. Entonces partiendo, la respuesta es el docente siempre ha evaluado a los alumnos, por lo menos en la parte de conocimiento de la especialidad. Luego, lo que ha incorporado la Católica de Valparaíso es el cuestionamiento de los alumnos, porque ya los alumnos lo han pedido desde hace mucho tiempo. Han querido evaluar a los docentes, porque en algunas partes los alumnos han considerado que los docentes no estaban cumpliendo la misión que correspondía y por tanto, la Universidad tuvo esa política hace ya tiempo de hacer una, más que una evaluación, un cuestionamiento, digamos, y un cuestionario de opinión estudiantil para saber por lo menos la percepción de los alumnos respecto de la docencia que se me está entregando. Luego ya eso fue mutando ese cuestionamiento a otras cosas, digamos, que no tenían que ver con la especialidad. Es que si el profesor llegaba a la hora, no llegaba a la hora, que también eran cuestiones medibles. Pero yo hablo de percepción, porque después mutó a cuestionamientos de percepción. Por ejemplo, el profesor entrega los conocimientos que me permitirán desempeñarme bien profesionalmente. Eso es una... El alumno ni siquiera se ha titulado ni ha trabajado de verdad afuera, por lo tanto es una percepción. Y por eso es que se llama cuestionario de percepción estudiantil y es lo que es, ¿no cierto? Mide distintas cosas que a mí me parecen bien. Está bien. Primero por la parte de especialidad, porque es tremendamente importante saber si es que el alumno está recibiendo de buena manera los conocimientos que uno le entrega. Eso es básico y tener... Y lo bueno del cuestionario es que no solo tiene respuestas de verdadero y falso o tiene escalas. Creo que también tiene una parte, que es la que a mí más me gusta, que el alumno libremente expresa cuál es su sensación o cuáles son las limitaciones o cuáles son las cosas que no le gustan del profesor. Uno podrá tomarlas o no, pero yo creo que cualquier profesor universitario tiene la intención de ser eficientes y esa eficiencia radica donde todo lo que yo trate de entregar llega de mejor manera a los alumnos y esa parte de las observaciones permiten dirigir las acciones que uno tiene con ellos de otra manera. Entonces esa parte de libertad es buena. Entonces, el... respecto de la especialidad, es tremendamente importante. Respecto de las actitudes que tiene el profesor también, porque tiene que haber algo de respeto a veces, sobre todo cuando hay profesores de menor experiencia [quienes] no notan el poder que tienen ellos en sus palabras y cómo la ejercen con los alumnos y eso es bueno que se vaya equilibrando y a veces de repente uno dice que es algo que para uno no tiene mayor sentido, pero los alumnos sí lo toman con sentido y cuando uno eso es repetitivo eso es una forma de ser. Y eso a veces uno tiene que cambiar la forma de ser, porque no ha hecho clases nunca y no se ha dado cuenta que tiene una forma que quizás no es la correcta. Eso nos pasa a todos. No es lo mismo compartir con un familiar o con un amigo que con los alumnos y eso uno tiene que saber si lo está haciendo bien. Y eso se aprende. Por lo demás, cuando a veces me dicen “mira, pero es que yo creo que yo lo estoy haciendo bien y no tengo necesidad de saber opiniones.” Ojo que los académicos universitarios no somos pedagogos. No sabemos de didáctica o la hemos ido aprendiendo en el tiempo, por lo tanto hay muchas cosas que uno tiene que saber si las está haciendo bien, porque no fue formado para ser profesor universitario. Por lo menos, los de la Católica no. Ni uno. No tenemos formación universitaria... Perdón, docente universitaria. Y luego, el tema actitudinal. Bueno, el tema actitudinal en algún momento fue cuestionable, ¿no cierto?, que a uno le cuestionaran la forma de hablar, la forma de decir las cosas, la percepción de uno, uno yo creo que en general uno al principio se empieza o se empezó a cuestionar, digamos, ¿esto es necesario de hacer esto? Pero yo creo que... y creo que varios de mis colegas hemos ido comprendiendo de que la relación entre el académico y el alumno tiene que ser de confianza y esa confianza genera una mayor motivación y actitud del alumno. Antiguamente, por lo menos en Ingeniería, uno pensaba que la misión era entregar los conocimientos de buena manera y que se titularan aquellos que, de manera correcta, aprobaban todo lo que uno iba poniendo como problema. Y por lo tanto, reprobaban los que tenían que reprobaban y habían carreras que reprobaban a todo el mundo y habían carreras que no se titulaban en un par de años. O sea, “oye, en esta carrera no se han titulado en un año ninguno, porque era tan difícil que no se titularon ninguno.” Y uno lo veía casi como un orgullo para algunos profesores. “Oye, mira, es tan difícil nuestra carrera que no se ha titulado nadie.” Eso ha cambiado y ha generado entonces que el nivel de éxito se mida por la tasa de aprobación. O sea, ahora las carreras más exitosas son las que aprueban más, ¿ya? Entonces y ¿cómo logras entonces que aprueben más? Y lo logras con motivación. Y dentro de esa motivación para que el alumno pueda presentar y pueda, de alguna manera, demostrar que él es el mejor y el adecuado para titularse. Dentro de esa motivación está también el ambiente que uno genera en la sala y esa generación del ambiente de aprendizaje tiene que ver también con una cuestión actitudinal, con una cuestión de percepción y con una cuestión de cómo el alumno se relaciona y la confianza que genera con el académico. Y eso entonces yo creo que, en ese sentido, esa parte del cuestionario es entonces, yo creo que necesaria. Ya. Eso respecto del cuestionario de, ¿cómo es que se llama?, de

Entrevistador: De opinión estudiantil.

Entrevistado: Y que yo digo que es un cuestionario que ha llegado al nivel de percepción. Y respecto de la autoevaluación, bueno, yo creo que el tema de la autoevaluación es algo que no solamente se ve en el tema docente. Yo creo que es una corriente que de alguna manera salpicó a esto y que yo creo que es necesaria también. Pero la autoevaluación... la autoevaluación se ocupa mucho en las empresas, en las

universidades, sobre todo cuando hay una relación laboral, ¿no cierto? “Oye, ¿cómo te evalúas tú como trabajador?” Y este método de calidad que uno contrasta el cómo te ves como trabajador versus cómo te ve tu jefe o te ven los demás ha generado buenas... buenos cambios, buena gestión del cambio en las empresas. Y eso ha llevado entonces a la educación, que salta desde allá, también genera una buena gestión del cambio en las personas que no lo están haciendo tan bien. Es decir, si los alumnos a mí me dicen que no se me entiende nada y yo digo por otro lado que sí entiende todo, claramente o yo me tengo que dar cuenta que o tengo que hacerla de manera distinta para que entonces los alumnos me entiendan mejor y si ya esto persiste, tiene que meterse un tercero para mediar, ¿cierto? Y esa forma de vincular las cosas, en términos de un mejoramiento de la calidad, nuevamente me parece correcto, me parece necesario y lo que sí yo creo que hay que seguir avanzando en ese ámbito, porque muchas veces hay una percepción de los estudiantes de una manera, el profesor (sic) nos percibimos de otra manera, y todavía no hay una medición directa. Esto también está en conversación en la universidad y esto se va a mejorar, porque van incorporar terceros... se van a incorporar terceros para mediar y podría ser otro profesor, que podría ser la Dirección, etcétera. Pero falta la medición ahí que permita que el profesor que no se ha dado cuenta o que no se quiere dar cuenta permita mejorar. Pero también es un buen instrumento por ese sentido. Y en el sentido de visualizar las diferencias perceptivas, porque esto es de percepción de los alumnos y percepción del profesor, de manera que criteriosamente, ahora objetivamente, se hagan los cambios necesarios para que mejore la calidad de la docencia.

Entrevistador: No, perfecto. Súper claro lo que mencionas, Luis. Ahora, mira, quiero... Algo lo mencionaste, pero desde tu rol como académico, digamos, como docente, cuando tú recibías, por ejemplo, estos reportes del proceso de evaluación, qué... digamos, ¿qué acción llevabas a cabo con esa información? ¿La considerabas, revisabas los reportes o en realidad era como mirabas el numerito que aparecía y ya está?

Entrevistado: Sí, a ver. Yo creo que hay cosas que son fáciles de cambiar. Otras que son fáciles de... O sea, son difíciles de cambiar y otras que son inentendibles. Y otras que son imposibles de cambiar. Entonces, parto por las que son imposibles de cambiar, para que vamos bajando en (37:04-37:05 no se entiende) Si un alumno dice... No me tocó a mí. Voy a hablar de otros profesores. “El profesor es feo.” Ya. Es difícil, digamos, que tú te pagues una operación, digamos, y además más o menos encontrar en lo que uno es feo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Esto le pasó a un profesor de la Facultad de Ingeniería y no le pasó hace diez años, le pasó el semestre pasado. Entonces “el profesor es feo”. Entonces, ¿tú qué haces con ese comentario? Es poco lo que puedes hacer, ¿ya? Es poco lo que puedes hacer. Y algunos dirán “es imposible hacer algo. Por último... No sé, no sé” ¿Te fijas que es una cuestión muy difícil ahí? Imposible, imposible que te sirvan esos comentarios. Pero vámonos a los otros comentarios (37:52-37:54 no se entiende) “No me pude conectar, porque no tengo señal donde vivo.” O sea, no tengo señal. No es un tema de pasarle un tablet o de comprarle un tablet al chico. No tiene señal donde vive. O sea, eso es cambiarlo de casa. Eso es llevarlo a otra ciudad o que la empresa ponga una antena donde... Eso es muy difícil, ¿te fijas? Y ya luego todo lo demás sí que sirve, ¿ya? Y ya luego todo lo demás sí que sirve. Es decir, ahora no, porque estamos con teletrabajo, digamos, o por videoconferencia, pero cuando los alumnos te ponen ahí “el profesor llega atrasado”, tú lo cambias. En una de esas llegaste una vez atrasado, porque son así también, ¿cierto? Algunos son así. Llegaste una vez atrasado, de todos, cuando llegan siempre... Llegaste atrasado y el profesor llega también atrasado. Bueno, tienes que evitar esa vez. Y mejoras. “El profesor no entrega las notas cuando corresponde.” Bueno, entregas antes, lo entregas parcializado. “El profesor... No sé.” Yo por lo menos, a mí me ha servido... Me preguntaste por la parte personal y ahora te respondo por la parte personal. Yo, cuando partieron las encuestas, yo tenía notas 3,6 sobre 4,0. 3,6 sobre 4,0, desde que se implementó esto que... Ya no me acuerdo cuanto pueden haber sido. Pueden haber sido 8 años, por ahí. 6 años. Desde que aparecieron las encuestas, yo he sacado en mi Escuela tres veces haber sido el profesor mejor evaluado por los alumnos. Y eso, siendo que yo he cambiado en 0, en 0 lo que yo entrego en términos de conocimiento de especialidad. Por lo tanto, todo lo que he cambiado, han sido cuestiones operativas o actitudinales, ¿ya? Operativas o actitudinales. Por lo tanto, el cuestionario, por lo menos a mí, me ha servido muchísimo para además ir conociendo los cambios en las distintas generaciones. La importancia, y uno lo puede ver ahí en las observaciones, la importancia que le dan unas generaciones a otras es pero... Algunas cosas son completamente distintas. Completamente distintas. Entonces, por ejemplo, digo algo. Por ejemplo, antiguamente a mí me habían puesto ese reclamo, por ejemplo. El profesor, por ejemplo, es... Ni siquiera fui yo, fue el ayudante. “El ayudante se demora en entregar las, ¿cómo se llaman?, las pruebas.” ¿Ya? En cambio ahora, lo que de repente... Bueno, ya no me ponen... Ya no tengo ninguna observación negativa, pero las últimas fueron, por ejemplo, “el profesor no sube videos”. Claro, los chicos de hoy suben videos. Hace diez años...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Los profes no tenían internet, digamos. Entonces, van cambiando las, ¿cómo es que se llaman?, los intereses de los alumnos respecto de la docencia que uno va entregando.

Entrevistador: Sí. Totalmente de acuerdo con lo que señalas, Luis y me parece muy interesante lo que mencionas en términos de que tu cambio ha sido en términos de la parte como, digamos, actitudinal y de, digamos, procedimientos más que del contenido. Me parece muy interesante. Ahora, si por ejemplo... Si por ejemplo, a ti, Luis, te pidiesen que te hicieras cargo de proponer un sistema para evaluar a los docentes de tu área, ¿verdad?, de tu área, ¿qué elementos considerarías como importantes de integrar en esa propuesta para evaluar a los docentes de tu área?

Entrevistado: A ver. Yo creo que la evaluación siempre tiene que partir con la parte técnica, en términos de cumplir con la misión y ya este es un tema contractual, ¿no cierto? Hay un contrato entre el alumno y la Universidad y ese contrato tiene que ver con la entrega de conocimientos y con la formación de la Universidad respecto del alumno. Y eso tiene que ver con cuestiones técnicas, ¿no cierto? Que uno desee entregar más... Es como lo que le pasa a los profesores del colegio, digamos, que se sienten como madre o padre de los alumnos. Uno no se siente como padre o madre de los alumnos, pero sí se siente como alguien cercano. Entonces, yo creo que primero es una cuestión técnica y en esa cuestión técnica tiene que ver con todo lo que hemos hablado. Un profesor de Ingeniería debe entregarle los conocimientos del programa. Ese programa tiene que tener relación con las competencias del alumno. El profesor, dentro de esa entrega de conocimientos, tiene que haber una parte que le entregue al alumno, de manera que el alumno pueda resolver generalísticamente problemas. Eso tiene que ser ojalá relacionado con un laboratorio, por lo tanto, deberían haber preguntas que digan así: “el profesor relaciona los laboratorios con no sé qué”, “relaciona la asignatura con no sé qué”, “si permite resolver problemas.” O sea, toda la parte técnica. Y era un poco lo que pasa con los cuestionarios actuales. Es decir, tiene que haber también una parte actitudinal respecto de las motivaciones y respeto. “El profesor respeta a los horarios de trabajo”, “respeta la cantidad de horas que corresponden a la asignatura”, porque si bien es cierto es una cuestión técnica, también es una cuestión de respeto. Si mi asignatura debe obtener desde el alumno 4 horas de trabajo para mi asignatura, deben de ser cuatro, no cuatro y media o tres y media y eso se debe cumplir a cabalidad. Entonces, es una cuestión que tiene que ver con una cuestión técnica, pero también con una cuestión de respeto; pero hay profesores que eso no lo hacen y yo creo que esa es una de las falencias que se tienen ahora y yo, por lo menos, le daría énfasis a eso. El estrés o la tensión que existe entre la Universidad y los alumnos, que no debería existir, tiene que ver con cosas como esa. Que los profesores muchas veces no miden cuáles son las exigencias horarias que le tienen que dar a los alumnos. Luego de eso de las cuestiones actitudinales y las cuestiones de especialidad, creo yo que también tienen que ver las consultas operativas; si es que el profesor entrega las, ¿cómo se llaman?, las pruebas y ese tipo de cosas que ya están. Por lo tanto yo, para dar respuesta, yo estoy muy de acuerdo y copiaría mucho de lo que hay en el cuestionario de opinión estudiantil para la evaluación de los docentes. Es decir, debería ser un check-list más una exigencia sobre todo de, ¿cómo es que se llama?, de actualización de conocimiento de los profesores; curso o talleres que ellos tienen que ir yendo continuamente, ¿ya? Esa es una cuestión que la Universidad no la solicita. La solicita en forma indirecta a través de la jerarquización. Pero cuando uno va a jerarquizar... a jerarquizarse, perdón, solicitan ver cuántos cursos docentes ha ido, si ha participado en los proyectos de la (45:16 no se entiende), etcétera, pero no hay una exigencia explícita ni mandatoria y yo creo que es necesario. O sea, es necesario que todos los profesores cada cierto tiempo, cada... una vez al año, por ejemplo, tengamos un taller de cuatro o cinco horas sobre didáctica, sobre competencias, sobre modelos curriculares, sobre, por ejemplo, calidad de la docencia, sobre psicología generacional, etcétera. Y eso es tremendamente importante para mí. Yo al menos lo evaluaría, porque de hecho, no saco nada con que un profesor esté bien ahora, sabiendo que después va a estar mal. Y eso le pasó... Ojo que le pasó a los grandes próceres de la Universidad. Le pasó a los grandes próceres y les sigue pasando. Personas que tenían unas evaluaciones por aquí arriba, por allá arriba, que, ¿cómo es que se llama?, están por allá abajo, justamente porque no actualizaron su conocimiento o percepción o comportamiento respecto de las nuevas generaciones. Entonces antiguamente, por ahí, por poner un ejemplo, y hago un paréntesis acá para aprovechar también la... lo que estamos haciendo...

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: ... como conversación universitaria. Por ejemplo, antiguamente, y yo creo que te debe haber pasado a ti, los profesores de hecho te daban hasta consejos. “Usted no debe hacer tal cosa”, “usted no debería”, “eso que está haciendo está mal”, “señor, por favor, usted” y te lo decían adentro de la sala y te lo decían en el pasillo. Anda a hacer eso ahora. Si tú le dices a un alumno lo que tiene que hacer en el pasillo o que te parece mal, no sé, cualquier cosa de él y eso amerita casi una amonestación o... Una amonestación, digamos, por parte de la universidad respecto del decreto de, ¿cómo se llama?, hostigamiento y todo. Entonces, esa cuestión va cambiando y por eso yo digo que para mí, dentro de lo que sería la evaluación docente, tiene que haber también una actualización del docente que también, de alguna manera, demuestra cómo el docente quiere seguir vigente dentro de su quehacer.

Entrevistador: Perfecto. Un elemento que mencionaste, que a mí me pareció bastante interesante, que tiene que ver con este, digamos, estas distintas líneas o ámbitos en términos de la docencia que se implementa en el ámbito de la Ingeniería, que tiene que ver con una línea más científica, otra más práctica, una

línea más bien, digamos, en el momento final de la formación. Ahora, si nosotros tuviésemos que ponernos en el supuesto que se va a implementar una modificación a los procesos de evaluación de los docentes, ¿cuáles serían como los aspectos que considerarías importantes o relevantes de evaluar en los docentes que dictan cada una de este tipo de asignaturas del área científica, del área práctica o ya del momento final de la formación en el área de la Ingeniería?

Entrevistado: ¿Si es que se fuese a hacer una modificación en la evaluación docente y su relación con los distintos docentes que dictan distintas áreas?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: A ver. Yo creo que la piedra filosofal, digamos, de las... del título del ingeniero tiene que ver con las líneas que el alumno recorre o el trayecto formativo de competencias que el alumno recorre para llegar al final. Entonces, cada especialidad de Ingeniería... Cada especialidad de Ingeniería tiene estas líneas, que son pero son críticas, ¿ya? Por ejemplo, por ejemplo, un ingeniero civil tiene que tener una línea de Estructuras, porque el tipo a uno lo relaciona inmediatamente con el, ¿cómo es que se llama?, con el edificio; diseño de edificios. Y esa línea de Estructuras tiene... Siempre es lo mismo, digamos. Matemáticas, Física y de ahí vienen las Ciencias de la Ingeniería que, ¿cómo es que se llama?, que... Mecánica de Sólidos y de ahí, qué sé yo, Análisis Estructural y todo lo demás. Después cuando uno va, por ejemplo, a Eléctrica... Estoy contextualizando.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Si uno va a Eléctrica y dice... Bueno, yo no soy eléctrico, pero si uno dice, por ejemplo, el tipo tendrá que ver torres de alta tensión. Distribución eléctrica. Entonces uno dice "bueno, ese tipo..." parte por lo mismo. Siempre Matemáticas, Física y ya después verá lo que le corresponde a las Ciencias de la Ingeniería de él: Electrotecnia, qué se yo y ahí se mete a su especialidad. No sé cuáles serán. Ejecución eléctrica, lo que sea, ¿ya? Entonces, quiero decir con esto que los trayectos formativos son conocidos. Además que la Ingeniería es de 1800, al final de 1800. Son re-conocidos los trayectos formativos y por tanto, a nivel mundial, más o menos las asignaturas son los mismos contenidos. De hecho, un libro comprado en Barcelona va a tener los mismos contenidos. Si uno compra un libro de Hidráulica, un libro de Mecánica de Fluidos, un libro de Mecánica de Sólidos en Barcelona, en Pekín, en Santiago de Chile o donde sea, van a ser los mismos contenidos y más o menos las mismas temáticas. Por tanto, lo que interesa mucho es el trayecto formativo, pero ya llevándolo al área chica, ¿no cierto?, al detalle, son los contenidos de la asignatura. Son los contenidos de la asignatura que eso además lo valida en general, no solamente la jefatura de docencia, lo valida el Consejo. Cuando se presentan los rediseños curriculares, por ejemplo, los valida el Consejo. Por lo tanto, todos los profesores tenemos la oportunidad de ver que tengan todos los contenidos que corresponden. Es muy difícil cambiar asignaturas en Ingeniería. Ojo que las últimas carreras, con Derecho, digamos, las últimas carreras que bajaron su número curricular, su número de semestres, su duración curricular fueron las Ingenierías. En España, de hecho, hicieron este artilugio, digamos, de cambiar de top el grado de Ingeniería Civil, es decir, mantuvieron los 4 años y los ingenieros de Caminos, Canales y Puertos cambiaron de 6 años a tener el máster que más o menos tienen la misma duración. Por lo tanto, mantuvieron las duraciones. En Chile, que teníamos más o menos la misma duración de España de 6 años, recién ahora este semestre es el primer semestre que la Católica de Valparaíso bajó de 6 años a 5 y medio. O sea, bajó un pelín. Quiero decir con esto entonces también para ir contextualizando, para contestar, que las Ingenierías no es tan fácil bajar, ¿cómo es que se llaman?, los currículos ¿Por qué? Porque en Estados Unidos se tienen 4 años sin habilitación y aquí ahora tenemos 5 y medio, pero con habilitación. O sea, claro, o sea, si voy quitando más, en algún momento no voy a tener Ciencias Básicas o no voy a tener Ciencias de la Ingeniería o no voy a tener especialidad y eso va a repercutir en lo que hagan después los alumnos. Dicho esto, cuando hay rediseños curriculares y sobre todo se cambia... y se cambia la malla, todos vemos. Todos los profesores de la Unidad ven y validan. No solo los especialistas ingenieros del área que corresponde, por ejemplo, Hidráulica, Estructuras o lo que sea, sino que lo vemos todos, ¿ya? Lo vemos todos, porque lo que interesa, y aquí viene la respuesta, yo creo que lo que interesa es el programa de la asignatura independiente del profesor. Independiente. Lo que pasa, y por eso digo que uno siempre pregunta por la parte técnica primero, lo que pasa es que lo primero en que uno se enfoca y lo primero que cuando llega un reclamo de un alumno, lo primero que uno pregunta es ¿el profesor pasó todo el programa?, es decir, pasó todos los contenidos y es lo primero que uno pregunta cuando no se tiene una asignatura por competencias. Uno pregunta por contenidos: "¿Te pasó el contenido? Sí. Perfecto ¿Entonces qué problema tienes con el profesor? No, es que el profesor no entrega las notas o el profesor tiene una actitud, no sé, peyorativa con nosotros." Entonces, para dar respuesta a lo que tú preguntabas de cuáles son las cosas que debería tener o debería contener esa evaluación del profesor si se cambia el programa o se cambia algo de todo esto, yo creo que lo mismo. Exactamente lo mismo ¿Por qué? Porque las preguntas van a ser exactamente las mismas independiente de lo que diga el programa. O sea, yo cambio el programa, ¿qué voy a cambiar del programa?, ¿la evaluación? La evaluación. Puedo cambiar los contenidos. Los objetivos no los puedo cambiar, porque si cambio los objetivos es otra asignatura. O sea, o los contenidos o la evaluación. Y si cambio los contenidos o

la evaluación, las preguntas al profe son las mismas. Es decir, ¿pasó los contenidos? Es una cuestión de especialidad; de conocimiento de especialidad. El profesor, independiente de cuál sea el programa, tiene que tener la misma actitud con los alumnos. Es una cuestión actitudinal. E independiente de cuál sea el programa, debe cumplir con una cuestión operacional. Por lo tanto, yo no cambiaría absolutamente nada, porque de hecho la evaluación docente debe ser independiente del programa que esté pasando el profesor. Otra cosa es que uno ya después pregunte cuál es la calidad que hay respecto de ese profesor en función de la asignatura si es que está... Y cuando digo esto la calidad está definida por lo que estábamos conversando, ¿cierto?, por la evaluación, qué sé yo, los contenidos, los objetivos y todo lo demás, y hay que ver si ese en realidad se cumple: si el profesor está haciendo lo que se corresponde al programa. Pero para mí la evaluación debería contener exactamente lo mismo. Debería ser para todos los profesores iguales en forma generalista. Es decir, no preguntar si el profesor pasó los contenidos de Hidráulica, sino que si el profesor pasó los contenidos y punto. Y eso generalista para todos los programas. Esto lo digo y lo complemento con lo que dije antes ya. De repente la gente dice “oye, es que no es lo mismo una asignatura con laboratorio, sin laboratorio. Las evaluaciones serán distintas.” No. No, no, no. Si ojo, el laboratorio lo que hace en Ingeniería es que le permite al alumno ir a verificar y predecir lo que ya aprendió en la hora de clase de cátedra. Verificar (56:40 no se entiende), porque eso se evalúa igual ¿El alumno pudo predecir?, ¿el alumno pudo visualizar?, ¿el alumno pudo analizar? Es lo mismo. Es lo mismo. Lo que pasa es que tiene una importancia tremenda si el alumno, y yo creo que esa es la gran diferencia entre, ¿cómo es que se llama?, entre el CFT, un Centro de Formación Técnica, un instituto profesional de la Universidad. De partida, la cantidad de laboratorios, porque el alumno, si él puede predecir lo que va a pasar en un problema, puede predecir lo que va a pasar en otros problemas, por lo tanto tiene la posibilidad de crear. La Ingeniería de la creación de lo que no existe. La creación tiene implícito que cuando uno crea es porque no existe, pero uno siempre le da énfasis. La Ingeniería crea cosas que no existe. Como el medioambiente, ¿no cierto? El medio y hay ambiente, pero uno siempre dice medioambiente. Bueno, es lo mismo esto. La ingeniería crea. Crea sistemas que no existen y cuando uno dice que no existen, que quizás no existen... No han existido antes, digamos, ¿ya? No solamente crea cuestiones... Si yo creo una casa, por supuesto que no existía antes, pero yo puedo crear algo que no existe y no sé, un rayo atractivo de planetas. Eso no existe y es una doble creación.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Se crea, porque no existe materialmente y se crea, porque no existe la idea. Es una creación. Puede ser una creación de ideas o creación de cosas que no existen. Por eso, es tremendamente importante el tema de los laboratorios y los laboratorios son parte de la docencia y la docencia... Resumiendo entonces la respuesta, yo creo que se mide de la misma manera variando o no variando el programa.

Entrevistador: Perfecto. Luis y ya casi para ir cerrando, esto, desde tu experiencia, digamos, como estudiante en su momento, desde tu experiencia como académico, si tuvieses que caracterizar, por ejemplo, una buena práctica docente, una buena clase, en concreto, ¿qué elementos son así para ti claves para decir “¿sabí qué? Esto es una buena clase”?

Entrevistado: A ver, el... Iba a responderte que depende, pero voy a tratar de ser generalista primero. Yo creo que una buena clase es aquella que le permite al alumno sentirse empoderado de un conocimiento que no tenía y él siente, sabe y está claro que le va a servir para su desempeño profesional. Ese pa' mí en general una buena clase. Yo voy a una clase de Física y con lo que vi en el laboratorio y vi en la clase de Física, yo sé ahora cómo funcionan las cosas, por lo que sé calcular cómo se cae un auto arriba de un techo, como pasa ahora en estos días.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Sé calcular, qué sé yo, cómo funcionan los chorros de agua de los bomberos, etcétera. Y si voy a una clase de Topografía igual. O sea, de que son... Lo que pasa es que son cuestiones muy distintas. Cuando tú vas a una clase de Física y ves cómo caen cosas, golpean cosas, es distinto de cuando vas a una clase de Topografía y ves cómo mide este señor los predios o cuando vas a evaluación de proyectos y evalúa un proyecto o vas a clases de Mecánica de Suelos y ves cómo rompe un suelo. No tiene nada que ver con Ingeniería. Las cosas son como cada... Como que cada asignatura como que no tiene relación con la anterior y de repente como que se va armando todo, pero son cosas que no tienen relación. Por eso te iba a decir depende, pero yo creo que independiente de cuál sea la clase, yo creo que uno como alumno y también cuando lo fue, uno sabía que era una buena clase independiente de que el profe me cayera mal. Ahora eso importa, pero era una buena clase cuando uno terminaba la clase o terminaba la asignatura, sabías que habías, primero, aprendido algo que ya te permitía no ser la misma persona que entró a la clase. Habías aprendido algo. Que ese algo te iba a servir y que sabías que tú lo podías repetir a futuro. Entonces, es como aprender a andar en bicicleta. Es como ese momento cuando tú después de tanto, tanto intentar, ya anduviste en bicicleta. Es decir, lo sentiste, lo aprendiste y sabes que lo puedes volver a hacer y que te va a servir. Yo creo que eso son los, ¿cómo es que se llama?, las características de una buena clase o de una buena asignatura o de una buena carrera, digamos.

Entrevistador: Perfecto. Y yéndonos al contexto actual, ¿y una buena clase, pero, digamos, una buena clase remota, una buena clase virtualizada?

Entrevistado: Sí, el... Hay una cuestión que por lo menos yo la estoy ocupando. Esta es una cuestión personal, aquí yo no puedo hablar de mis colegas, porque cada uno sabrá y además que depende mucho, ¿no cierto? O sea, hay asignaturas donde se pueden hacer algunas cosas y otras que no, por lo tanto, hay que diferenciar. Me explico, me explico. Una clase de Topografía tiene que hacerse con instrumentos que los alumnos no tienen en su casa. Entonces, ¿cómo se hace esa clase en forma remota? ¿Ya? Es complicado, ¿ya? Es complicado. Las otras clases, voy a dejar de lado ese ejemplo que es muy complicado, que finalmente ahí es donde uno tiene que tratar de hacer simulaciones, pero las simulaciones no van a ser buenas. Las clases con laboratorios también. Las clases con laboratorio, lo que hemos tenido que hacer... Bueno, y las Topografías y todo, es cambiar la realidad donde el alumno está ahí mirando, observando directamente. En el caso de Topografía, que hayan simulaciones de observar sistemas. Lo bueno de los laboratorios es grabar videos e incluso la podría hacer desde el laboratorio en conjunto con los alumnos, pero dejando de lado esas cosas donde los alumnos tienen que hacer cosas por obligación. En las otras clases, yo he visto que la orientación o la tendencia que estamos teniendo los profesores es entregar conocimiento en base a conceptos y dejar que los alumnos hagan ya la otra parte práctica. Me explico. Por ejemplo, anteriormente llegábamos y decíamos “mira, aquí vamos a hacer el análisis de un muro.” Estructuralmente cómo funciona, algo así. Y uno siempre iba con el concepto. Habían preguntas que uno las podía ver ahí y después trabajaba y voy a dar el énfasis a esa parte: trabajaba en clases. De manera de ir viendo quiénes eran los que trabajaban, quiénes tenían buena actitud al trabajo, quiénes eran los que sabían, a los que no sabían, tratar de ayudarlos más. O sea, había ahí una relación de retroalimentación que permitía al docente arriba de los alumnos y nivelar el conocimiento para que el conjunto fuera bien. Ahora, como yo creo que eso no se puede hacer, porque ni siquiera prenden las cámaras estos alumnos, lo que uno hace es que entrega los conocimientos... Yo por lo menos los hago en seco y en vivo. Cuando digo en seco, es que hago una clase primero solo y se las cuelgo y luego hago las clases con ellos, orientada a que ellos hagan sobre todo consultas. La parte trabajo se las dejo sobre todo a ellos y ahora les doy mucho más trabajo que antes. Mucho más trabajo que antes, de manera que la próxima clase solo vengan a hacer preguntas. Y bueno, es que se te va a ir la clase en hacer preguntas. Sí, pero es que yo la clase ya la tengo subida. Entonces uno cambia un poco el modelo en el sentido de que ahora, y por eso decía trabajo, les da más trabajo a ellos y les consulta más. De manera de ir verificando si saben o no, porque ya no puedo trabajar con ellos en clase. No los tengo al lado, no los puedo observar. Y yo creo que la mayoría lo habría hecho. Se está cambiando mucho al proyecto, al trabajo colaborativo, al trabajo sumativo de conocimiento, de manera de ahora evaluarlo de manera más directa. De hecho, ha vuelto mucho el tema de la evaluación oral. De decir “mira, estos ya están listos y a estos otros les hago evaluación oral y cuéntame lo que sabes”, digamos. Y finalmente tiene que aprobar el que sabe y reprobar el que no sabe. Entonces, en ese sentido, lo primero: se ha cambiado la forma de relacionarse con los alumnos y yo creo que cada profesor ha ido adaptándose a la situación del trabajo que tenía su asignatura. Pero en general, yo creo que la tendencia ha sido a que los alumnos tienen que trabajar más solos. Por lo tanto, las clases a distancia, donde el profesor más que interactuar con los alumnos, es resolver las dudas que tienen en la adquisición de su conocimiento que lo han hecho más propio. Yo creo que se está cumpliendo más ahora, en forma forzada, lo que siempre hemos querido, porque siempre se dice, bueno, siempre hemos querido que los alumnos sean, ¿cómo es que se llama?, los motores de su enseñanza, ¿no cierto?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Que ellos... El aprender a aprender, ¿no cierto? Ellos puedan aprender a aprender. Eso era muy difícil en el aula, porque los alumnos siempre finalmente, no sé esto, le pregunto al profe: “profe, ¿cómo se... esto de dónde sale esto?” En cambio, ahora no. Como a uno lo tienen de una semana a otra, de repente por chat, ha sido más difícil la, ¿cómo es que se llama?, la conversación con el profesor. De hecho, les gusta mucho a ellos estar en su casa aprendiendo, con un café en la mañana, qué sé yo, que ellos mismos lo dicen. En pijama quieren ir a clase, pero por otro lado, echan de menos al profesor, porque les respondía las consultas. Finalmente, ahora los profesores que éramos tan fomes o tan aburridos, no tan necesarios, nos volvimos necesarios y finalmente ellos también han hecho mucho de su parte. Así que yo creo que sumando y restando, ha sido... yo creo que ha sido equilibrado. O sea, han perdido algunas cosas, pero se han ganado otras también. Sobre todo la autonomía de los alumnos en la búsqueda de su aprendizaje. Sobre todo.

Entrevistador: Sí, totalmente de acuerdo y bueno, ya para finalizar, algo tú habías comentado anteriormente que tiene que ver con la periodicidad con la que se, digamos, desarrolla formalmente el proceso de evaluación de los docentes, que lo habíamos comentado ya hace un rato, que en el fondo era casi a fin de semestre ¿A ti te parece suficiente o es necesario implementar otras instancias también?

Entrevistado: Sí. No, me parece insuficiente y como lo comenté antes, la Universidad va a, ¿cómo es que se llama?, implementar una evaluación intermedia, porque resulta que uno... De partida, la hipótesis de partida es que sirve la autoevaluación y sirve para la evaluación de los alumnos. O sea, esa es la hipótesis. Y si

sirve, no sirve tanto al final, porque al final permite mejorar para el próximo semestre. Entonces, la idea es mejorar en el semestre. Y eso se logra y eso pasa también porque tengamos la información antes. Entonces, se va a implementar o se va a proponer implementar una evaluación temprana, ¿ya? Y es una evaluación formativa, qué sé yo, son unas evaluaciones formativas o son evaluaciones de distinto tipo que permiten que tanto los alumnos como el docente sepan qué está pasando con la otra parte. De manera de decir “oye, sabes que mira, ustedes me pusieron aquí que yo había llegado tarde, pero recuerden que esa, no sé, que esa clase era, no sé, gratuita para ustedes y la hice en forma, no sé...” Dar la instancia para conversar, ¿te fijas? Y esas cosas son para verlas en el semestre, porque o si no, los alumnos pueden acumular cosas o sensaciones que se pueden cambiar antes y pueden permitir que el semestre sea más agradable para todos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, yo creo que es necesario, respondiendo, yo creo que es necesario, apoyo esa moción y la apoyo y creo que es necesario, porque permite entonces generar una, por lo que estamos hablando, mejor calidad en la docencia, debido a que se pueden mejorar algunas situaciones que no sean deseables.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Luis, agradecerte por tus respuestas, por tu participación y, sobre todo, por tu tiempo.

Entrevistado: Bien.

Entrevistador: No sé si hay algo que se haya ido abordar y quisieras agregar.

Entrevistado: No, no, no. Solamente agradecerte la invitación y ofrecerte por supuesto que te puedo dar nombres de otros profesores que por supuesto serán mucho mejores que yo y que pueden aportar con tu investigación, ¿ya? Así que...

9.6.14 Grado de Ingeniería en Construcción. Docente novel

Duración: 39:50

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Matías. Buen día. Mi nombre es Felipe González. Soy candidato a doctor de la Universidad de Barcelona y en este minuto me encuentro realizando mi investigación en torno a lo que es la calidad de la docencia y la evaluación de la misma en el contexto universitario. Una mirada desde distintas disciplinas. En este contexto, vamos a realizar este proceso de entrevista para obtener datos de la percepción, digamos, que tú tienes frente a este fenómeno. Pero para iniciar, necesito que tú declares abiertamente que no has sido obligado a participar de este espacio y que me autorizas a hacer la grabación de la misma.

Entrevistado: Felipe, ¿qué tal? Muy buenas y gracias por la oportunidad de participar en este proyecto que estás llevando adelante. Declaro, formalmente, que voluntariamente estoy aquí para colaborar en tu investigación y no hay ningún inconveniente en que puedas grabar y además hacer uso para efectos de investigación lo que conversemos en esta reunión.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Matías. Bueno, para iniciar... Bueno, nosotros sabemos que, efectivamente, en el contexto chileno en general y a propósito de estas políticas de aseguramiento de la calidad se han implementado distintas metodologías y distintas instancias y políticas asociadas a los procesos de evaluación del profesorado. Y en este contexto, me gustaría que tú pudieses, digamos, en términos muy generales, explayarte en términos de cuál es la relación que tú logras ver, siempre en el marco del ejercicio del docente universitario, ¿cuál es la relación que tú ves entre conceptos como calidad y evaluación de la docencia o del ejercicio del profesor universitario?

Entrevistado: Sí. Bueno, para entender bien si no me equivoco con la... en la percepción de los conceptos. Cuando hemos tenido el tema de la evaluación docente, creo yo que existe algún grado de desviación entre la percepción que uno tiene del alumnado directamente, es decir, la retroalimentación que uno tiene en las clases del día a día con la calificación que uno obtiene con las encuestas docentes que se realizan, ¿sí? ¿A qué hago mención esto? Existen, desde mi punto de vista, al menos dos desviadores o dos factores que generan la desviación. Uno es la oportunidad y el otro es la... No quiero decir la calidad, pero sí el tipo de evaluador y me explayo a continuación. Cuando hablamos de la oportunidad, yo sé que existen encuestas a mitad y al término, pero finalmente la evaluación del alumno al término está muy marcada por los resultados que él o ella hayan tenido al momento de su nota. O sea, ha habido ocasiones en las cuales ha habido una sincronía en términos del par aprendizaje, docencia-aprendizaje con ciertos alumnos pero que lamentablemente cuando terminan, si sus calificaciones bajo la subjetividad del estudiante no son las esperadas, me da la sensación de

que hay una variación del indicador para arriba de repente, como también para abajo, ¿sí? De la misma manera, eso es respecto a la oportunidad, ¿sí? Ahí hay un tema... Ahora, otro desviador que aprecio yo que es el tipo, no quiero decir que es la calidad, pero es la tipología de estudiante, ¿sí? Ahí yo tengo una cierta crítica o al menos diferencia con el tema de la encuesta docente como indicador de la calidad del docente, puesto que aquí se me genera a mí una cierta dificultad de que quien evalúa la docencia o la calidad docente sea quien esté recibiendo aquella docencia, por cuanto tiene una mirada en ocasiones, y por eso digo que depende del estudiante. Hay estudiantes que tienen una mirada muy amplia, muy transversal y logran llegar con un grado de madurez a las instancias del curso y que permiten de alguna manera entender que hay veces que uno entrega ciertos conocimientos o da ciertas exigencias por un beneficio que es más allá que la competencia misma o la aprobación misma del curso. Sin embargo, en esta escala de madurez que le llamo yo, hay otros estudiantes, que sea por el fin inmediato, que es la aprobación del curso o simplemente por el interés de sentir de alguna manera una facilidad o un acompañamiento que puede ser válido, ¿no?, más primario no ven que hay ciertas exigencias que lo están formando como persona o lo están formando a nivel transversal y no solamente como un servicio de entregar disciplina, de entregar un contenido disciplinar. No sé si me logro explicar. Entonces, esa encuesta creo que tiene ese vicio de que en ocasiones, por la oportunidad o por el tipo de desarrollo del estudiante, sea una herramienta que no refleje del todo los aspectos de la calidad docente, ¿sí? Quiero ser... Un punto al respecto y yo tengo cursos de, un curso previo, que es Hormigón Armado y otro que es de Estructura. Y son cursos en que uno es obligatorio para continuar con el otro. O sea, son semestres continuos. Contiguos, perdón. Y entonces, lo que yo me he reflejado... O sea, he entendido, en el primero en el de Hormigón Armado, hay una... Todavía ellos no entienden muy bien hacia dónde va el sentido, ¿sí? Y los mismos alumnos en el segundo, en el Taller de Estructura, me da la sensación que logran una madurez de esa disciplina y creo que también maduran en términos hacia dónde va la línea de docencia de esta disciplina y los veo más llanos, más comprensivos a la hora de la recepción del conocimiento. Entonces por eso esa distinción.

Entrevistador: Perfecto. No. Súper, súper, súper claro. Y ahora, un elemento que fuiste mencionando a propósito de tu intervención, está en relación un poco con el tema del nivel de adecuación de este sistema que actualmente es implementado en nuestra universidad. Bajo esta lógica de, digamos, de las aprehensiones que tú pudieses tener en relación como se evalúa la docencia en particular en nuestra universidad. Si pudieses profundizar un poco en términos de los caminos a seguir para lograr obtener un proceso de evaluación más rico en términos de información obtenida y mirado desde tu área en particular, ¿cómo lo verías ese proceso o ese sistema de evaluación de la docencia?

Entrevistado: Mira, yo... Es un tema súper complejo, pero por lo menos lo que yo he pensado es a lo mejor trabajar con el par docente-estudiante, es decir, que haya una evaluación cruzada. Y dentro de esta evaluación cruzada... O sea, el formato de que el estudiante entregue una evaluación conforme a lo que siente personalmente creo que queda cojo, en el sentido de que estamos recibiendo como si esto fuera un servicio. Me explico, ¿o no?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Como estamos en un par profesor-estudiante, estudiante-profesor, lo que yo creo que debiese ser correcto es que al profesor también se le solicite una encuesta de docencia, una encuesta de docencia en conformidad de sus estudiantes y pueda de alguna manera haber una suerte de evaluación. Estos dos indicadores más el indicador de resultado, entiéndase resultado de aprobó o no aprobó, cómo aprobó, cómo fue la suficiencia de su examen, nos puede dar un panorama un poco mejor de lo que es la docencia, porque hoy día con esta encuesta tenemos una mirada. Tenemos la mirada del estudiante y no estamos logrando lo que creo yo que debiese ser el futuro de una educación de calidad que es una corresponsabilidad en el sentido de que el estudiante y hoy día lo estamos viviendo con este tema de la virtualidad, el estudiante tiene sus derechos docentes pero tiene unas ciertas responsabilidades docentes que debe hacerse cargo y yo creo que es parte de nuestra responsabilidad como universidad de formarlos como personas. Y el sentirse comprometido con su curso, el sentirse comprometido también con su profesor. Te lo comento, porque en esta virtualidad, nos ha ocurrido que uno como profesor sigue haciendo las clases en aulas vacías, ¿sí? O tiene una retroalimentación de ellos, porque uno también tiene una retroalimentación muy baja. Entonces, creo yo que si queremos una educación de calidad, sea en virtualidad, sea en la presencialidad, en el formato que sea, tenemos que conseguir la información del par: encuesta docente, encuesta del estudiante y compararlo con los resultados con los datos duros de la aprobación. Así podemos eliminar el sesgo de la oportunidad y podemos ajustar el tema del tipo o la madurez del estudiante.

Entrevistador: No, súper clarito. Oye, Matías, y a propósito como, tomándome de esta mirada que en el fondo tú señalas así como posibles mecanismos o posibles, digamos, rutas a seguir como para poder obtener una información como más interesante y que efectivamente responda a poder mejorar los procesos docentes y también apuntar a responder a esta formación integral de los estudiantes a la que aspiramos pero que, efectivamente, como dices tú, proceso como lo estamos llevando a cabo ahora no lo estamos logrando a cabalidad. Entonces en ese sentido, si nosotros apuntáramos a estos nuevos dispositivos de evaluación de la

docencia... En este contexto de los nuevos dispositivos, ¿qué elementos debiesen considerar? Así como, ¿qué aspectos o qué dimensiones debiesen valorarse respecto de la docencia?

Entrevistado: Sí. Creo yo que hay uno que es la base que, bueno, es la base porque está adentro de mi bloque educativo que es la transmisión o la transferencia del conocimiento disciplinar. Ese es uno inequívoco. Pero, creo yo, para que se pueda formar bien este par comunicacional tiene que haber alguno relacionado con el tema... Yo no lo quiero llamar asistencialismo, pero sí quiero mencionarlo con respecto a la empatía, al desarrollo empático del profesorado con el estudiante y del estudiante con el profesorado. Entonces ahí yo veo un par de parámetros relacionados con este concepto de la persona que de repente, incluso te lo comento desde la perspectiva de uno recibe de la encuesta docente los comentarios al final. Obviamente son todos anónimos. Pero ese anonimato, por ejemplo, a mí me han llegado ofensas. Me han llegado, digamos, situaciones no muy agradables. Y eso también genera una calidad de nuestro profesional que vamos a sacar, como... ¿Me explico? Hay una dimensión que es de la persona, del ser, del sí, de la empatía que de repente se pierde y uno lo ve. Y también por el lado del profesor hay, obviamente, una dimensión que es cuál es su relación personal, cómo es su relación, digamos, de asistencia, de apoyo al estudiante. Creo que ahí hay algo que uno debiera considerarlo más como universidad que queremos sacarlos un cierto sello valórico. O sea, si no nos preocupamos fuertemente también de ese aspecto... Bueno, ese es uno. Y el otro tema está en relación a lo que es el soporte. El soporte me refiero cómo el curso... No quiero hablar necesariamente de las TIC's, pero cómo el curso va evolucionando con los tiempos. Que no se vaya enquistando, ¿no? Y eso tiene relación con los apoyos que pueda entregar la Escuela, los apoyos que pueda entregar a nivel de institución la Facultad o incluso la misma universidad. Ir haciendo un grado de actualización y que los estudiantes lo vayan recogiendo. Y el último punto, la última dimensión creo yo está vinculada con o está desarrollada con cómo podemos vincular nuestros desarrollos de cursos no solamente al desarrollo del sello valórico de la universidad, sino que su vinculación, dado mi carrera, al medio. Como yo estoy muy vinculado con el tema de Ingeniería, de la cosa práctica, de la construcción, creo que en cada uno de los cursos nosotros debiésemos de alguna manera medir cómo podemos acercar a nuestros estudiantes a la realidad. O sea, cómo la docencia acerca al mundo de la realidad, ¿sí? Y esto podrá ser a través de diferentes tipos de herramientas como proyectos que tengan alguna vinculación con el medio o responsabilidad social haciendo algún tema comunitario, en fin. Ahí algún tema diferente. Pero creo que esas cuatro son, desde mi punto de vista las aristas que uno debiera a lo mejor potenciar, claro.

15:00 Entrevistador: Claro. No, súper. Eso es... O sea, es bien consistente con el modelo formativo declarado, el modelo curricular formativo declarado en la universidad que tiene que ver este modelo por competencias. Entonces, claro, efectivamente es muy coherente esa mirada. Ahora, pensándolo un poco de cómo tú ves y desde tu experiencia, ¿con qué propósito crees tú que se está evaluando...? Digamos, ¿para qué se está evaluando actualmente la docencia en la universidad? Y desde tu perspectiva también, ¿con qué propósito se debiera evaluar?

Entrevistado: Sí. Sí. Bueno, a ver, el tema de la evaluación creo yo que está en esta línea ideológica-filosófica, digamos, de una especie de... No sé si de recambio, yo no soy de la Universidad. Yo llego hace tres años a la universidad, entonces yo, desde una mirada un poco externa, pero creo yo que la evaluación está apuntando a lograr el cambio... A lograr un cambio desde una educación desde, yo lo llamo desde la tarima hacia el estudiante a una idea del par. Creo yo que todavía no lo estaríamos logrando del todo, porque, en mi caso yo no he tenido malas evaluaciones, pero si conozco casos en que la forma de evaluación o de encuesta tiende a generar una simetría entre los derechos del estudiante o del alumno y de las responsabilidades y los derechos del profesor. Entonces, como... Si bien, creo yo que estamos apuntando a generar un equilibrio, un cierto par, la herramienta a mí todavía no me termina de cuajar, porque genera cierto ruido a nivel de profesorado toda vez que a quien tú le estás entregando el apoyo, etcétera, educativo, finalmente es el que te termina evaluando sin tener una especie de contrapeso o de réplica, ¿cierto?, que hoy día, lo que te comento, hoy día es, como ocurre, bueno, en mi escuela, que cuando tú tienes algún indicador que ha bajado, te llama el jefe docente o te llama la Dirección y tú explicas. Pero ya ese acto de explicación yo creo que genera ruido, ¿sí? Entonces, si bien creo yo que se está intentando con esta encuesta docente apoyar al profesorado para determinar cuáles son los puntos más débiles, ¿sí?, que a juicio de los estudiantes debiesen mejorar en busca de generar esta conexión, digamos, del par profesor-estudiante, desde mi punto de vista, eso habría que reforzarlo tal cual como te lo he comentado para lograr finalmente esa ideología del profesor par estudiante, ¿sí?

Entrevistador: Perfecto. Sí, sí, sí. Matías, y en este contexto como, digamos, de tu Escuela, de la realidad de tu contexto en el que te desempeñas como docente, ¿consideras que, por ejemplo, el sistema de evaluación debiese ser, digamos, es correcto tener un sistema de evaluación así estandarizado, un sistema de evaluación del profesorado estandarizado o debiese existir alguna diferencia en función...? A lo mejor, tú mencionaste hace rato en términos del tipo de estudiante, pero a lo mejor también tiene que ver con el nivel o semestre de la carrera en que se encuentra o el tipo de la asignatura, etcétera. No sé.

Entrevistado: Sí, sí, es correcto. De hecho, era parte un poco de lo que te comentaba, la oportunidad y lo que yo te decía, el tipo o calidad, entre comillas, del estudiante, que es precisamente eso, la madurez. Sí, totalmente, yo creo que hay un enfoque distinto a lo que yo le llamo el primer bloque, que es el bloque de las Ciencias, ¿vale? Que es el bloque en el cual uno recibe al estudiante. Es un estudiante heterogéneo completamente, de una inmadurez en términos de docencia universitaria y que además está en un gran volumen. Es una gran cantidad de estudiantes. Por lo tanto, son cursos, no sé, de 60, 70, 80 alumnos que tienen un perfil, ¿sí? Y además ese perfil del estudiante también está vinculado con una competencia que se quiere lograr en el primer bloque de esa etapa, que es entregarle el sello valórico, que es entregarle ciertas herramientas básicas y de pensamiento, de forma de pensar, que tienen que ser evaluadas de una manera. Después viene un bloque dos. En este bloque dos es un bloque del cual ya ciertos alumnos no nos han acompañado, ¿sí? Ya no han llegado, pero los alumnos que ya han superado esa primera parte están de alguna manera más involucrados con la universidad. Tienen un cierto apego a la universidad y este bloque dos es el que yo llamo bloque disciplinar, en el cual todavía falta un proceso de madurez, ¿sí?, al llegar al profesional, pero el alumno ahora lo importante, lo relevante es que tome competencias relacionadas con la disciplina. Es la distinción entre el ingeniero industrial y el constructor. Es el sello que le vamos a entregar en términos de conocimiento. Por lo tanto, sin duda que ahí también hay otra forma de evaluar, ¿sí? Y hay otra forma, porque los alumnos ya saben que quieren la carrera, ya no son heterogéneos y por otro lado, si todavía hay un cierto rigor. Después te voy a hacer una comparación final, ¿vale? Y hay un tercer bloque que yo lo llamo bloque profesional, que ya tiene los conocimientos básicos de la disciplina y ahora, desde mi punto de vista, se integran y se tienen que acercar a un trabajo muchísimo más vinculado con el medio, más de profesional, ¿sí? Y además, la persona ya es madura. O sea, ya tiene un grado de madurez mayor. Tiene otros intereses. O sea, y uno lo logra ver. O sea, los estudiantes disciplinares quieren aprobar el curso; los de memoria de título, de trabajo de título quieren obviamente salir, pero también quieren hacer un buen trabajo, quieren conseguir... Y eso uno cómo lo ve, cuando uno entra, cuando uno mira, cuando van a paro los estudiantes. Los que quieren ir a paro son los de primer año y algunos de disciplinar, pero los otros siguen trabajando. Esa misma secuencia creo yo que ocurre. Y lo mismo ocurre con quiénes son, y uno lo puede ver, ¿ah?, de cuáles son los que obtienen mejor... Los profesores que obtienen mejores calificaciones docentes. Es altamente improbable que un profesor de primeros años consiga ser la mejor encuesta docente y es muchísimo más factible que sean los profesores de último año porque las metodologías de enseñanza pueden ser más flexibles ¿A qué me refiero? En el último bloque, el profesional, uno le puede decir a un alumno: miren, vamos a hacer en este curso ninguna evaluación formal y vamos a hacer trabajos en los cuales ustedes se comprometan responsablemente a ir entregándome avances de proyectos. Lo puede hacer, porque la persona, el estudiante... Y eso al estudiante le es muy cómodo, le es muy... Y obviamente se puede distender muchísimo más la relación. Distinto es cuando yo estoy en un curso como, por ejemplo, Mecánica de Materiales o Análisis Estructural que son, de alguna manera, (sic) un cierto rigor que sí o sí tienen que aprenderse cosas de memoria. Sí o sí tienen que calcular y llegar a valores exactos. Si bien uno puede buscar de alguna manera mejorar la relación buscando alternativas de enseñanza, es muy altamente difícil que dada la mayor tasa de reprobación o tasas de bajas notas, que uno obtenga también una calificación mejor. No sé si me explico.

Entrevistador: Sí, sí. Lo entiendo perfecto, sí. Sí, no, clarísimo. Y por ejemplo, no sé, no sé, si pensáramos en el bloque uno y tienen que implementar ustedes... Se va a implementar una nueva política o un nuevo sistema de evaluación del profesorado en ese bloque uno que tú mencionas o en el bloque dos. O en el que tú quieras utilizar como ejemplo ¿Qué elementos debiesen valorarse de la docencia? ¿Qué aspectos debiesen mirarse en la docencia en esos bloques en específico?

Entrevistado: Es que mira, lo que yo creo es que hay que partir de esa base que te comentaba al comienzo, que tiene que ser una evaluación cruzada. Si nosotros hacemos esa evaluación cruzada, a clara vista a las autoridades de nuestra universidad, desde las autoridades de Escuela, Facultad y superiores, va a permitir de alguna manera reducir, digamos, parcialidades, ¿sí? Me explico de la siguiente manera: si algún profesor de primer año recibe 80 evaluaciones y, probablemente muchas de ellas no serán del todo buenas... Si el profesor puede ir a evaluar, no digo a lo mejor uno a uno, pero si evaluar cómo fue el desempeño completo, eso puede ser un muy buen estabilizador de la curva de docencia. Ahora, si queremos identificar ciertos parámetros de la docencia, estos están vinculados, desde mi punto de vista, a la competencia, ¿de acuerdo? Por lo tanto, parto del final al comienzo. En la competencia del profesional tiene que estar sin duda las evaluaciones de que el profesor tenga una disposición anímica a nivel profesional, lo voy a decir, con los estudiantes, ¿en qué sentido? En que permita utilizar lo aprendido en la parte de disciplinar para efectos del desarrollo, digamos, creativo del, digamos, de lo solicitado. Por ejemplo, o sea, si yo estoy en un proyecto de edificio, no se le podría necesariamente evaluar al profesor que el estudiante sepa o no sepa de cómo armar o colocar armaduras en una columna, sino que la capacidad que tenga ese profesor de involucrar a nivel de trabajo grupal, ¿sí?, expresión, representación del proyecto, ¿sí?, en ese sentido. El de caso disciplinar, tiene que haber una relación directa con la competencia disciplinar, es decir, que se haya transmitido necesariamente los contenidos. O sea, un

cumplimiento del contenido, porque es base pilar del desarrollo. Y en el caso del de ciencias, tal vez es uno de los más difíciles, ¿no?, pero uno de los parámetros debiese ser... es si se ha entregado el sello valórico y si se ha entregado o no la base o si se ha uniformado o estandarizado el nivel de conocimiento básicos de nuestra... de la carrera, digamos.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro, Matías. Oye, y ahora en este contexto también y desde la experiencia... ¿Tres años me dijiste que estás...?

Entrevistado: Tres años.

Entrevistador: Tres años que estás en la universidad. Entonces, bajo este contexto, ¿cuál es...? Si tú tuvieras que caracterizar, por ejemplo, una buena práctica docente... una buena labor docente, ¿cuáles serían como...? Algo ya los has mencionado ¿Cuáles serían los elementos tanto de una buena práctica o de un buen ejercicio docente en la presencialidad por una parte y también en la virtualidad?

Entrevistado: Correcto. A ver, yo... Poco de lo que he ido recogiendo de las retroalimentaciones, lo primero es tener dominio de la disciplina que uno este obviamente enseñando. O sea, en la docencia tiene que haber una muy buena base de contenido y esto tiene dos aristas obviamente el contenido propio, el conocimiento propio del profesor, pero también las herramientas con las cuales entrega ese conocimiento, es decir, léase esto presentaciones de PowerPoint, videos, TIC's, todos esos aspectos. Después, para una buena docencia... Eso, después para una buena docencia creo que tiene que existir la, y lo había dicho, la empatía. Tiene que haber un profesor que entienda, que sea cercano en lo estricto, ¿ah?, en el rigor. Cercano en el rigor, es decir, dado el cumplimiento de contenidos tiene que ser una persona llana a la conversación, a la comunicación con sus alumnos. Tiene que de alguna manera conocerlos para ir amoldando estos contenidos, estos como núcleos de contenidos rígidos, para que de mejor manera lleguen a cada uno de ellos y eso tiene... Y de nuevo aquí está la dificultad, porque si estás en cursos disciplinares y de último año eso es muy sencillo, o relativamente, porque son cursos de 30 o 20 alumnos hacia abajo y muy altamente difícil en cursos grandes. En cursos de primeros años. Entonces esta comunicación, yo le llamaría así, contenido. Lo otro es la empatía, la comunicación y creo que, dado el formato este de par, la buena docencia implica responsabilidad del alumno, ¿sí? O sea, si el profesor tiene el contenido y tiene o allana el camino de comunicación, sí o sí el alumno tiene una parte... Porque aquí esto es como si yo hablo y tú no me escuchas, no hay cómo. Entonces el alumno tiene que ser llano. Y ese alumno que tiene que ser llano, tiene que tener dos componentes. La primera componente es que tiene que tener el mínimo de conocimiento previo. O si no, se frustra, ¿sí? Y el segundo es que tiene que haber sido de alguna manera educado en la responsabilidad de su carrera, ¿no?, de lo que él está desarrollando como proyecto de vida. Si no tiene cualquiera de esas dos, la comunicación y finalmente la educación, el proceso educativo se quiebra. Se termina rompiendo, ¿sí? Me ha pasado casos en que tengo alumnos que son brillantes, han tenido un buen contenido. O sea, venían muy bien, pero no tienen esta relación empática o su responsabilidad es baja y obtienen malas calificaciones siendo personas brillantes. Y por otro lado, hay otros que son muy dispuestos, que están allí, consultan, entienden que hay ciertas rigor (sic), pero no han tenido la suerte, digamos, de llegar con todos los contenidos y han repetido probablemente por esas circunstancias.

Entrevistador: Claro. Perfecto. Y desde... ¿Y habrá alguna particularidad en el caso de la docencia en la virtualidad, por ejemplo? A propósito de...

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Me mencionaste...

Entrevistado: Sí, totalmente. O sea, por ejemplo, en la virtualidad yo creo que esto se exagera. En cada uno de estos puntos se exagera. En el caso del docente, es probable que tú... Uno encuentre cierta debilidad cuando el docente no tenga, por ejemplo... Sea realmente cabal en términos del contenido del curso que está dictando ¿Por qué? Porque la virtualidad, con el tema de las grabaciones y el tema de la exposición mediática, puede generarle a algunos profesores temor de decir algo que fácilmente pueda ser contradicho dado el mundo de la globalidad. Ahí hay un tema que hay que cuidarlo. También hay otra desde esa misma perspectiva que son las habilidades docentes en la virtualidad. Ahí obviamente la persona, en este caso la persona del profesor, en la cual le complica la conversación con una pantalla. Le complica la utilización de herramientas. Que estoy en Zoom, que estoy en Meet, que ahora el Aula Virtual, etcétera, etcétera. Entonces obviamente que ahí hay un trabajo de desarrollo del profesor para sentirse cómodo en esta nueva situación. Eso por un lado. Ahora, en términos de la comunicación también allí hay desafíos. Por ejemplo, ¿cómo yo logro en virtualidad la cercanía o la empatía para que con cada uno de mis estudiantes? Entonces, allí es donde no se agota una única manera. Por ejemplo, se nos decía, bueno, hagan clases sincrónicas. Hay que ser empáticos. Esto estoy así... Perdón por divagar.

Entrevistador: No, tranquilo.

Entrevistado: Pero clases sincrónicas. Uno va a clases sincrónicas, pero la realidad del chileno, de todo, que hay veces que o uno no tiene el internet o la otra persona o algún alumno tiene algunas dificultades en ciertos horarios, etcétera, etcétera. Entonces ahí es donde entra el grado de flexibilidad en esta virtualidad donde uno dice, bueno, clases sincrónicas, clases asincrónicas, clases grabadas o clases asincrónicas en paralelo,

en complemento, en a lo mejor, comunicación en WhatsApp para conocer los casos puntuales de cada estudiante. Utilización del foro, utilización de YouTube. O sea, es decir, la búsqueda de múltiples herramientas que permitan mantener este tema de la comunicación. Y, si uno se va al estudiante, exacerbado el tema de la responsabilidad. Yo he visto casos en la virtualidad, de nuevo, la responsabilidad es fundamental aquí, estudiantes que mandan al foro, al WhatsApp, correo electrónico... Están totalmente encima y han tenido, creo yo, un desarrollo, en lo que he visto al momento... Yo estoy desarrollando un proyecto con Hormigón Armado, un grado de... Se han involucrado tanto, dado que hemos volcado... ahora hemos volcado el curso en que ellos desarrollan y nosotros con el ayudante vamos guiando, dado esta virtualidad, pero han logrado un empoderamiento y una, no sé cómo decirlo, pero es una sensación, ¿no? Este es mi proyecto y lo han desarrollado. Pero otros... Totalmente desaparecidos. Tendrán cada uno sus razones. Entonces, el tema de la responsabilidad y esta responsabilidad de asistir a las clases sincrónicas o revisar las asincrónicas y de estar pendientes es fundamental. Yo lo veo allí como uno de los puntos a tratar.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro. Y mira: me quedan dos consultas, Matías, pero son bastantes, digamos, precisas que una tiene que ver con el reporte que tú recibes semestre a semestre. Este informe con los resultados del COE, del cuestionario de opinión estudiantil. Con esa información, ¿qué utilidad o qué uso le das tú a esa información en particular?

Entrevistado: Sí, o sea yo al recibirlo obviamente veo mi calificación. Me preocupa de que siempre esté dentro de las medias. Ojalá mejorando. Eso obviamente es un tema. Cuando veo que tengo algunos puntos bajos, los anoto, digamos, los dejo marcados y trato obviamente de enmendarlos. Por ejemplo, en mi caso particular tenía un tema con las diapositivas. Entonces hicimos allí un trabajo con el ayudante de poder mejorar mis diapositivas, pero además complementarlas con diapositivas del ayudante, de manera que ellos tuvieran mayores... diferentes fuentes de acceso a información. Y ahora con la virtualidad, hemos ido arreglando todo aquello. Mejorándolo, colocándolo en el mundo de la virtualidad. Y sí, logré observar el cambio. O sea, ese ítem logré, digamos, mejorarlo. Pero mi estrategia es tratar de ir evaluando... Además uno se conoce, de repente uno tiene semestres que está más vivo, más activo y otras veces está más... Entonces, tratar de analizarlo e ir haciendo algunas mejoras.

Entrevistador: Sí. Súper.

Entrevistado: Eso.

Entrevistador: Y lo último es, en términos de...

Entrevistado: Perdón, Felipe. Solamente para que te quede registro: lo que quiero decir es que hoy día sí es útil. Como herramienta sí es útil. Creo que le falta complementar algunas cosas, ¿no? Porque yo, por ejemplo, a mí me gustaría saber de las calificaciones sin el nombre. No sé cómo se podría hacer, pero saber cómo están correlacionadas ciertas calificaciones de estudiantes y saber si esas calificaciones de estudiantes qué perfil tenía. Si es un perfil del primer cuartil de excelencia, el segundo, etcétera.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque hay veces que uno dice: si yo estoy... Voy a poner el caso de las presentaciones. Si yo hago una presentación y esa presentación a mí me lo critica alguien que no fue nunca a clases, es porque mi presentación es para clase presencial.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Me explico? Pero si a mí me lo critica una persona que sacó excelencia y yo sé que estuvo todos los días en clases, bueno, yo tengo un problema. Es grave, ¿no? Creo... A eso me refiero.

Entrevistador: Entiendo. Perfecto. Oye, Matías, y por último, en términos de la periodicidad de la evaluación: ¿cuál es tu opinión al respecto? ¿Consideras que es adecuado que la evaluación de la docencia sea solamente una vez al semestre y al final? ¿O debiese existir más instancias de evaluación?

Entrevistado: Yo creo que debiesen existir más instancias, ¿sí? Por lo menos dos, pero que las dos tengan un correlato.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistado: ¿Me explico? O sea, porque finalmente la que termina imponiéndose para bien o para mal... A mí me ha pasado para bien y para mal, ¿no? O sea, yo voy a mitad de camino, los alumnos a mí me dicen algo, yo cambio. Después mejoro muchísimo mi calificación.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistado: Creo que ese... Y en otras ocasiones al revés. Creo que ese correlato es importante, porque es un poco lo que te comentaba de la oportunidad. Permite tener una mirada más amplia. No solamente del resultado, porque todos fuimos estudiantes y que te envían la encuesta docente o como se llame, la opinión estudiantil y ya aprobaste el curso. Ah, ¿sabes qué? Sí me caía bien el profesor. Puros 7,0. O nah, este me reprobó o acaba de reprobar el examen, todo malo. Entonces, sí creo yo que hay un... Creo yo que debería haber dos y esto tenga algún correlato.

Entrevistador: No. Súper. Bueno, Matías, esa era la última consulta. Yo no sé si hay algo más que tú quisieras agregar. Algún punto que quisieras reforzar.

Entrevistado: Mira no, yo creo que es eso lo que hemos conversado. Y agradecerte esta oportunidad también de comentarte y espero, digamos, que toda esta información que te entregue sea útil y provechosa y ya me comentarás cuáles fueron los resultados de la investigación.

Entrevistador: Sí, no, si posteriormente

9.6.15 Grado de Ingeniería en Construcción. Jefe de estudios

Duración: 55:00

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Hernán. Buen día. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona, del doctorado de Educación y Sociedad y actualmente me encuentro desarrollando la tesis referida a los procesos de evaluación de la calidad de la docencia en la formación universitaria. En este contexto y previo a comenzar con el proceso de entrevista, te solicito que declares abiertamente en esta grabación que en el fondo tú autorizas a ser grabado y que no fuiste obligado a participar de este proceso.

Entrevistado: Vale. Buenos días, Felipe. Sí, no hay ningún problema en que se pueda generar una grabación de la entrevista y no fui obligado por nadie a participar. Estoy participando libremente de esta entrevista. Muchas gracias.

Entrevistador: Vale. Gracias, Hernán. Lo primero, bueno, tú sabes que en el fondo, en el contexto chileno, las distintas casas de estudio de educación superior por un tema legal, estamos sometidos a implementar sistemas de aseguramiento de la calidad y dentro de estos sistemas de aseguramiento de la calidad se ubican los procesos o las políticas de la evaluación de la calidad de la docencia. Entonces y para, de manera inicial, me gustaría que tú me dijese en términos muy generales cómo entiendes tú la relación que existe entre el concepto de calidad de la docencia y el concepto de evaluación de la docencia.

Entrevistado: Ya. A ver, para partir son, no sé, yo... Son dos conceptos que para mí van por caminos paralelos que en algún momento se intersectan y se relacionan entre sí. Pero puede haber una docencia de muy buena calidad y una evaluación de la docente que no tiene por qué ser de la misma calidad de la cual se está desarrollando la docencia. Lamentablemente, se tiene a confundir que la calidad de la docencia va con el resultado final del estudiante si aprobó o no aprobó, si estuvo bien, si le fue mal, qué porcentaje de estudiantes están aprobando la asignatura como para llegar a determinar si el estudiante... si el profesor, en este caso el académico, está haciendo una buena docencia, una mala docencia, y para eso se están utilizando criterios cuantitativos que vendrían siendo estos porcentajes de aprobación o reprobación que tienen las distintas asignaturas. Yo creo que si bien está relacionado por alguna parte, no es tan sencillo como decir la docencia es buena si aprueba el 100% de los estudiantes y la docencia es mala si aprueba el 30, ¿ya? Para mí, la calidad de la docencia va por los procesos de docencia que se están realizando y cómo el académico es capaz de transmitir los conceptos y los distintos contenidos a sus estudiantes. Esa docencia puede ser muy buena, de muy buena calidad, por parte del docente y puede que no se... no necesariamente puede traducirse en un buen resultado final. Por otra parte, pueden haber docentes o calidad de la docencia que se realice de no tan buena forma, de no tan buena calidad, que los conceptos no se expliquen muy bien y que no se pueda desarrollar una buena docencia, pero que el curso tenga una alta aprobación y se tiende a malinterpretar que si los estudiantes están aprobando, es porque están aprendiendo y si están aprendiendo, es porque el profesor está haciendo bien las cosas. Y pasa lo mismo de la otra forma. Entonces, yo creo que ahí hay un tema que es bastante complejo. Es bien difícil. A nosotros como ingenieros nos interesa y nos gusta poder cuantificar y obtener cosas, marcos cuadrados por decirlo de alguna manera, donde sabemos si cabemos dentro de esto, significa tal cosa; si estamos fuera, significa otra. Pero en este proceso yo creo que estamos un poco fuera de nuestra zona de confort y zona de análisis de datos sencillos, porque entran varias variables... es un tema multivariable que está relacionándose entre sí y que hasta el día de hoy yo no veo una forma tan lineal de poder establecer una concordancia entre el resultado de evaluación y la calidad de docencia.

Entrevistador: Perfecto. Entiendo. Y bajo, digamos, bajo esa mirada que tú planteas, si por ejemplo, te dijese desde la Universidad: “¿sabes qué, Hernán? Necesitamos que en la carrera de Ingeniería en Construcción generen un modelo o una propuesta de evaluación de la docencia que en el fondo sea ajustada a las características de la carrera ¿Cuáles serían los elementos o los aspectos que tú considerarías necesarios incorporar en un proceso o en una política de evaluación de la docencia para Ingeniería en Construcción?”

Entrevistado: Ya. A ver, antes de entrar ahí, por evaluación de la docencia nos referimos a evaluar a los docentes.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: A qué tipo de... Cómo estamos resultando el proceso de...

Entrevistador: Enseñanza-aprendizaje, exactamente.

Entrevistado: Del docente, cómo lo está entregando él. Ya, a ver, antes de todo partí el tema de cómo actualmente se realiza, a mí hay unas preguntas que me complican mucho a partir de la encuesta actual y es cuando se le pregunta a los estudiantes si la docencia que se les está entregando es de calidad o no, ¿ya? Desde un punto, la primera pregunta es cómo puede saber el estudiante si lo que me está entregando el profesor es de calidad o no, si es primera vez que se enfrenta a estos contenidos. Lo otro, cuando se le pregunta a los estudiantes si el profesor domina o no domina la materia. El estudiante está aprendiendo recién y no... Desde mi punto de vista es muy difícil pedirle a ese estudiante que él sea capaz de decidir si el profesor o definir si la persona que está adelante domina o no domina los contenidos, cuando él no sabe lo que significan. Siempre hemos dicho, viene una persona que es capaz de venderle agua a los esquimales y les va a presentar dos o tres contenidos, pero lo va a presentar de una manera que al estudiante le haga sentido. A pesar de que es muy bueno, puede estar hablando cualquier cabeza de pescado. Entonces, en esas cuestiones complica un poco. Ahora, ¿cómo hacer una evaluación de la docencia y de la calidad de la docencia que se está generando como tú decías es súper complejo. No se me ocurre de qué forma poder hacer así a buenas y a primeras así a voz de pronto como tú me estás preguntando, pero sí creo que tienen que haber algunos conceptos, algunas cosas, que son claras. Por una parte, está el tema de (7:05 no se entiende) parte... ¿cómo se llama?, más de formato más que de forma. Se cumple con la asistencia, se cumple con las clases, se entregan los contenidos que están establecidos, se cumple con el programa de la asignatura y todo ese tema más formal respecto de un punto de vista y ahí, a lo mejor, es dispararnos en las patas, pero a lo mejor ahí entra un poco el tema de la evaluación por parte de la Unidad Académica sobre esos temas, ¿ya? Que es el profesor hizo las clases, cumplió con esto, hizo los contenidos que tenía que pasar en los programas y hay un tema importante que se está implementando hace poco. No sé si tú lo conoces que son estos comités curriculares que están en las Unidades Académicas, los cuales también tienen por misión, del punto de vista de la Unidad Académica, actualizar los programas, mantener los contenidos, revisar la adecuación de los programas, ver que sea un programa pertinente dentro del ámbito del desarrollo profesional de los estudiantes. Y ahí yo creo que hay un tema que es súper importante con la calidad, que es al final los profesores que nosotros contratamos, los profesores que nosotros tenemos con jornada completa o profesores agregados, son profesores que no llegan de la nada, son gente que uno busca por una cosa en particular, que uno lo quiere tener a esa persona. No es que andemos por la calle y al primero que pasa “ven, enséñate estos tres cursitos y quedamos dados”.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: O sea, es todo un proceso de énfasis de la Unidad Académica y nosotros confiamos en sus conocimientos y capacidades, etcétera. Pero si tenemos un comité curricular, donde podemos entregar actualizaciones, modificaciones, mejoras sobre los programas y que eso es lo que tiene que estar desarrollando los profesores, yo creo que ahí hay un cambio y un aporte interesante a lo que es la calidad de la docencia que se está entregando.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Por ahí iríamos. Al final, entiendo el tema de la encuesta docente, que tiene que hacerlo la Universidad, tiene que verlo y hay un tema, pero yo tomaría un poco de distancia de cómo esos resultados son analizados y son utilizados. O sea, yo, por ejemplo, no sé po, el último semestre que fue más complejo todavía por la virtualidad y por todo eso, yo tenía una asistencia promedio en todas mis clases entre el 15 y el 20 por ciento de los estudiantes, que venían a clases. Entonces después, claro, si todos ellos se dedican a contestar una encuesta docente, los resultados van a salir tergiversados. Si bien en este momento, este año la Universidad le hizo una consulta previa a los estudiantes, una autoevaluación de ellos si fueron o no fueron a clases, y a los que dijeron que fueron poco a clases se eliminaron sus resultados de la encuesta, la mayoría de ellos siempre, bueno, yo creo... No sé ahí. La pregunta era si habían participado de las clases sincrónicas. La primera pregunta que yo tendría que saber es si los estudiantes saben lo que es sincrónico o lo que es asincrónico, porque como las clases quedaron grabadas y ellos las pudieron ver después en la tarde, en la noche, el día antes de la evaluación, lo que fuese, yo creo que muchos de ellos entendieron si fueron o no, si vieron las clases y ahí hay una diferencia respecto del resultado final. Pero independiente de eso, entiendo que hay que hacer una evaluación, entiendo que se necesita, entiendo que es importante para la Universidad porque tiene que estar dentro de ciertos rankings o los límites establecidos por ellos, pero hay que ver el tema de cómo se pregunta ese tema de la calidad. Como te comentaba al comienzo, yo no sé si un estudiante, sobre todo en los primeros años, 18-19 años, sabe distinguir que es una docencia de calidad o no. A lo mejor de quinto año pueden, al haber visto y al haber pasado por 20-30 profesores distintos o por 20-30 asignaturas, pueden empezar a discernir “esta asignatura el profesor entregó los contenidos de manera más entendible, más simpática, cómo

sea, y me parece que es mejor que lo que hicieron otros profesores” y podríamos tener un punto comparativo. Pero los primeros dos años, yo creo que es muy complejo que ellos evalúen la calidad al docente.

Entrevistador: Perfecto. Y bajo... bajo esta lógica, por ejemplo, si estando, digamos, independientemente, que claro, se hace muy complejo, sobre todo con estudiantes de primer y segundo año que hay muchos conceptos o muchas áreas que no tienen tanto dominio, al estar como familiarizándonos un poco con la disciplina con lo que es la comunidad disciplinar en el caso de la Ingeniería en Construcción. Pero más allá de eso, yendo como a la parte de tu experiencia en este caso como director, ¿cuáles serían como las dimensiones de una evaluación como ajustada de los docentes, ajustada al área de Ingeniería Informática... en Construcción, perdón? ¿Tiene alguna particularidad o sería como muy general que sería aplicable a cualquier disciplina?

Entrevistado: Mira, yo creo que no hay... no hay particularidades... como muchas particularidades específicas respecto de nosotros. Yo creo que es bastante genérico con las ingenierías. Lo que sí se podría considerar como un tema es que del tema práctico, del tema de laboratorio, por la forma en que funciona nuestra Escuela, los laboratorios forman parte de la asignatura. Entonces generalmente la evaluación termina recayendo más sobre el tema cátedra más que el tema laboratorio, ¿ya? Un tema práctico. Nosotros tenemos muchas prácticas, al menos dos prácticas fuera de la Universidad. Tenemos todo un proceso de prácticas aparte, pero que a lo mejor eso no está levantado por distintas situaciones, porque las prácticas no son asignaturas todavía. Estamos trabajando en un rediseño curricular donde vamos a incorporar algunos conceptos de práctica que pasen como asignatura, pero a día de hoy no. Entonces, pero no... no así. No creo que haya una situación muy particular que nos diferencie mucho del resto dentro del área de la Ingeniería. Lamentablemente la Ingeniería nosotros, y también asociado con lo que son los primeros años, tenemos dos primeros años muy muy básicos en Ciencia Básica. O sea, muy fuerte la Matemática y la Física, que no son asignaturas de la carrera propiamente tal. Son prestadores de servicio el Instituto de Matemáticas, el Instituto de Física, y ellos van, entre comillas, “medio moldeando” a los estudiantes los primeros dos años, que cada vez el nivel de cuarto medio va bajando, cada vez hay menos contenidos, y entonces al final estamos llegando... De hecho, ahora hay unos rediseños que estamos... que partimos con unos cursos de nivelación. Matemática 0, Física 0, que casi es un barrido de la enseñanza media de hace 10 años atrás. Entonces eso va cambiando y eso nos genera a nosotros lo que sigue para adelante. Pero temas muy muy particulares de la carrera nuestra no más que como te comentaba por un tema de la práctica. Y el tema de laboratorio y el tema de las prácticas que se puedan ir haciendo fuera, pero no hay mucha más particularidad respecto de todas las ingenierías.

15:00 Entrevistador: O sea, la diferenciación podría establecerse más que desde el área de la Ingeniería, sino que de los niveles de avance dentro de la formación, como por ejemplo, no sé, la... Quizás el proceso de evaluación que realizan los estudiantes de primer año, por las características que tú me comentas de la asignatura, debiese tener ciertas particularidades a diferencia de un curso de laboratorio o de un curso de taller o una práctica que es en el exterior algo... Aclárame si lo estoy entendiendo bien.

Entrevistado: Sí, mira. Nosotros en la carrera... Nosotros tenemos definidos tres grandes áreas, ¿no cierto? La Ciencia Básica, la Ciencia de la Ingeniería y la Ingeniería Aplicada y por su lógica va todo cambiando, ¿cierto? Y si es básica, le damos las herramientas básicas para que puedan meterse en temas de Ingeniería, en Ingeniería... Ciencias de la Ingeniería les damos duro con la ingeniería dura que después le permite aplicar los contenidos para resolver los problemas de ingeniería que vendrían siendo la Ingeniería Aplicada. Entonces, esa es la lógica de la carrera y son dos años, un año y medio y un año y medio más o menos en ese sentido de lo que vamos avanzando. O sea, los primeros dos años son muy duros. De hecho hay dos o tres asignaturas de la carrera y nada más y el resto son puras ciencias básicas y herramientas para poder aplicarlo a las Ciencias de la Ingeniería. Entonces claro, en un comienzo, vamos enfocados a otros temas ya del contenido más puro y duro y cuando estamos terminando es la integración de los contenidos aprendidos durante los tres años primero, cosa que ellos permitan integrar esto y de hecho, en octavo, noveno y décimo nivel, hay muchos talleres finales de las líneas de desarrollo que nosotros les llamamos. Nosotros tenemos líneas de desarrollo y líneas del área de la Gestión, de la Estructura, el área Hidráulica y el área de Camino y Geotécnica. Y al final se encuentran con talleres de asignatura cuando son integradores de todo lo que se ha ido aprendiendo a nivel de la carrera. Y a lo mejor ahí se puede hacer una diferenciación respecto del tipo de evaluación, porque al final una evaluación plana que sea de primero a quinto año sería... Al final termina siendo como casi medio perjudicial para los que hacen en los primeros años, porque al final se ven estos conceptos de que “pucha, pude integrar todo lo que aprendí”, “me sirvió”, “fue interesante”, la cuestión y cuando están recién partiendo las preguntas típicas “¿para qué me sirve saber la derivada de Laplace?” o...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: “¿Para qué estoy estudiando cálculos multivariados?” Entonces después, cuando llegan al final, se ve que a partir de esas herramientas que se vieron en los cursos previos se puede dar solución a los problemas. Eso, el estudiante nuestro... Bueno, chileno, todavía es muy inmaduro. Lamentablemente está madurando alrededor de los 22 años. Yo... Nosotros lo notamos en la carrera. Entonces los primeros tres años

de ellos es como “pucha, salí de la casa. Me fui a vivir solo. Puedo ir de fiesta. Nadie me controla” y se toman con seriedad la carrera a los 22 años. Y eso también se nota en sus niveles de avance, en sus respuestas, en sus conversaciones y también en estos temas de las evaluaciones docentes.

Entrevistador: Eh, oye, Hernán, y por ejemplo, si para ti en tu calidad como de director, ¿qué elementos serían como representativos de una buena docencia para cada una de estas... estos tipos de asignaturas? Por ejemplo, para estas de Ciencias Básicas que están en el nivel inicial, ¿qué esperarías tú si tienes que ir a...? Pongámonos en el escenario de que tuvieses que ir a mirar una clase de un profe que hace estas asignaturas de Ciencias Básicas, como de Inducción, ¿qué esperarías ver en esa clase, por ejemplo?

Entrevistado: A ver. En esa clase lo que es más importante es poder transmitir el conocimiento. O sea, el estudiante está en una etapa muy formativa recién. Lamentablemente son conocimientos muy duros que... A ver, ¿para qué estamos con cosas?, yo me acuerdo hace veinte años atrás cuando yo estaba saliendo del colegio, yo salí del colegio hasta con derivadas integrales. Hoy en día, yo agarro a los chicos en Cálculo I, Cálculo II, y no tienen idea de lo que es una derivada, una integral ni para qué me sirve una derivada y una integral. Entonces, han pasado veinte años, que tampoco es tanto tiempo, pero en lo que estamos viendo, el estudiante viene con una diferencia de que, claro, hace veinte años nosotros lo veíamos en tercero, cuarto medio, hoy en día estamos llegando a segundo año de universidad, segundo semestre, y todavía no lo han empezado a ver. Entonces, lamentablemente, ha habido un cambio y bueno, si nos vamos cincuenta años atrás, nuestros profesores nos decían “ustedes no saben na’”. Yo salí sabiendo mucho más de lo que sabí tú.” Cómo va cambiando todo. Entonces, en esos primeros años es casi como una continuidad del colegio. Lamentablemente. O sea, esta autonomía que teníamos nosotros o que tenían los mayores a nosotros hace veinte años atrás, de dejarle encima tres páginas del libro donde hay contenidos. Hoy día se los dejamos y si no les decimos que les vamos a hacer una tarea con nota para subir la nota al final del semestre, nadie se acerca al libro. Entonces hay un problema, una falta de autonomía del estudiante y hay que llevarlo muy de la mano estos primeros semestres y un poco lo que hizo la Universidad con este curso de Matemáticas, nivelación de Matemáticas o Premate, no sé cómo lo llaman, en que están todos los días con los estudiantes y talleres y de la mano y vamos estudiando en conjunto. Entonces ahí hay un tema que es más importante. Ya en los cursos superiores, es mucho más de autonomía y de que el estudiante ya ha hecho el clic de que él va a tener que trabajar en un par de semanas más o meses más. Entonces es todo un tema ya más hacia la autonomía y a cómo se les va entregando las formas de entrega de conocimiento para motivar un autoaprendizaje del estudiante también. En los cursos básicos casi hay que llevarlos de la mano, ir haciendo los ejercicios con ellos, uno a uno ir avanzando, un poco más de ese sentido, de acompañamiento. En los cursos superiores, ya estamos llegando a que el próximo semestre vas a estar tú en la oficina y te van a pedir resuélvame este problema y tienes que tener la respuesta... Vamos como, quién diría, enseñándoles a resolver un problema, pero desde la autonomía. Y yo creo que por ahí va una gran diferencia sobre todo entre los primeros años y los últimos años. Entre medio, bueno, un mix entre medio, dependiendo de a qué lado se carga más la asignatura. Si son más teóricas o más... un poquito más prácticas.

Entrevistador: Perfecto. Mira, voy a retomar un tema que mencionaste tú al inicio de la conversación que tenía que ver un poco con el sistema de evaluación docente, que en el fondo se... O sea, de acuerdo a lo que tú mencionaste como se restringe un poco al cuestionario de opinión estudiantil que actualmente se aplica. Entonces, en términos generales, este sistema de evaluación de la docencia que existe en la Católica de Valparaíso, ¿a ti te parece adecuado? ¿Te parece que es relativamente adecuado? ¿O directamente algo poco adecuado para efectos del mejoramiento de la formación que se entrega?

Entrevistado: Dos cosas. Yo creo que es necesario, pero el tema es que no estoy tan seguro si sea la mejor herramienta, ¿ya? Yo he conversado varias veces con hartos profesores. Hay gente que es mucho más crítica que yo, [que dice que] hay que borrarlo y eliminarlo de raíz esta cuestión. Chao, pa’ fuera y que no sirve para nada. Pero como yo te decía, hay cosas que lamentablemente el problema que tenemos nosotros, desde mi punto de vista, es que es un requisito para el estudiante para poder inscribir asignaturas. Cuando un estudiante ha tenido seis asignaturas el semestre anterior o siete asignaturas, y en algunas hay dos o tres profesores, te está contestando entre ocho o nueve encuestas antes de poder tomar asignaturas. Entonces la pregunta, se dicen por ahí que hay programas que tú metí la encuesta y te lo resuelve, te lo contesta automáticamente u otros ponen puros uno, puros cuatro. Entonces, el tema es al hacerlo exigible para poder avanzar a la fase de toma de asignaturas, el estudiante lo que está interesado en ese momento no es contestar una encuesta, está preocupado de chequear las cosas para llegar al punto de poder tomar las asignaturas que es lo que quiere. Lamentablemente, hoy no tenemos tiempo pa’ na’, los estudiantes nunca tienen tiempo, y el hecho de contestar una encuesta que se demoran, no sé, tres minutos, cinco minutos, en contestar una encuesta, si lo multiplicamos por siete u ocho, están cuarenta, cuarenta y cinco minutos, el estudiante puede que conteste la primera con conciencia y a conciencia y el resto que las tire para delante, porque lo único que quiere es avanzar hacia el siguiente punto. Entonces, de ahí yo tengo un resquemor de que no sé qué tanta conciencia o si se hace una encuesta a conciencia de parte del estudiante. Lo primero. Y lo segundo, como te decía, yo creo

que hay preguntas y lamentablemente... A ver, la primera etapa de la encuesta, esa que el profesor entrega la información de la asignatura, da las cosas claves, esas que son como tres o cuatro preguntas, a mí me ha pasado que muchos estudiantes ponen varios uno y yo digo “si tú no fuiste a la primera clase, no es culpa mía po ¿Por qué me poní a mí que no lo hice si yo lo hice y tú no estabas en la clase?” Entonces, al final... Pero son cosas de ese estilo. Entonces, yo no sé si a lo mejor el mismo instrumento presentado o evaluado o tomado en otra instancia podría ser a lo mejor un poco más representativo. Y lo otro son las preguntas esas que yo te decía que me cuesta mucho a mí que un estudiante pueda evaluar la calidad de un profesor, si el profesor entrega de buena manera los contenidos, siendo que él no conoce los contenidos. Entonces, no sé si la pregunta se... o yo la malinterpreto y no va hacia el fondo de los contenidos, sino que a la forma en que se presentan o se le está pidiendo a un estudiante que evalúe si los contenidos son de buena o mala calidad, siendo que él no tiene esos contenidos, porque está tomando la asignatura para aprender. Entonces ahí se me complica ese tema.

Entrevistador: Vale.

Entrevistado: Entiendo que es necesario hacerla, porque uno puede sacar algunas cosas y lo otro que muchas veces los comentarios que ponen presenta una bipolaridad máxima. O sea, yo de repente he tenido el mejor profesor de la Escuela, el peor profesor, en el mismo semestre, la misma asignatura, con dos estudiantes distintos del mismo curso. Entonces uno también se pierde un poco de pa'onde va eso, porque al final ninguno de esos dos comentarios los puede considerar.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Porque al final son tan extremistas uno de otro que al final tú dices “bueno, no me quedo con na’.” De ahí un poco el tema. Yo creo que desde mi punto de vista, encuentro que es necesario hacer una evaluación. No creo que la encuesta que se ocupa hoy en día es el método más adecuado para poder hacerlo. Tampoco sé cuál podría ser en base a las preguntas, pero todo va en qué estamos buscando y qué está buscando la Universidad con estas preguntas. O sea, y si es evaluar la calidad de la docencia, habría que definir un poco si queremos evaluar que estamos cumpliendo los requisitos de la docencia como un chequeo, un check-list de esta ISO-9001: hizo esto, hizo esto, hizo esto, hizo esto o queremos entrar a saber si lo que está explicando el profesor, el contenido que está haciendo es de calidad o no. Y ahí yo creo que eso no lo puede evaluar una encuesta.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Menos si se le hace a un estudiante que están aprendiendo recién los temas.

Entrevistador: Entiendo.

Entrevistado: Si vamos por un check-list de hizo, hizo, hizo, hizo, hizo, no creo que haya ningún inconveniente con la encuesta. Cuando entramos a esa evaluación de es bueno o malo lo que te está enseñando, te lo está enseñando bien, ahí creo que hay un problema ya más complejo del punto de vista de la herramienta que se está usando. Y con lo otro que te comentaba. Que te la piden para poder inscribir asignaturas, cuando los cabros no quieren nada, están a punto de irse de vacaciones, entre semestre o en el verano, y que quiero dejar inscritas mis cuestiones y me dieron este coñazo de contestar ocho encuestas que voy a estar una hora contestando. No tengo tiempo para eso. Le doy a todos y, por lo general, le dan a todo el uno. Y yo le he dicho a mis estudiantes: “si usted no quiere contestar la encuesta, no me ponga puros cuatro, no me ponga puros uno, conteste a todo no sabe o no responde o no aplica. Porque es una encuesta que al final se va a anular, pero no me ponga puros uno o puros cuatro, porque no es verdad.” Pero claro, y lo otro, lo primero que te comentaba hace un poquito atrás, pasa que qué culpa tiene el profesor de que el 50% del curso no haya ido a la primera clase ni a la segunda clase cuando uno pasó toda la primera parte de la encuesta la pasó en esas dos primeras clases y al final todos te dicen “no, si no lo pasó.” Pero es que tú no viniste a la clase.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y ahí es donde se generan esas cosas.

Entrevistador: Desde... Siguiendo bajo esta misma lógica o este mismo aspecto, si... ¿cuál es la intención o el propósito con el que tú crees que está siendo implementado el proceso de evaluación de la docencia en la Universidad?

Entrevistado: Ah. Bueno, no... La verdad que no sé cuál es la lógica. O sea, yo sé que se tiene que evaluar y que tenemos que tener medidas y criterios y que la Universidad los necesita para su proceso de acreditación y todo el tema: “sí estamos evaluando a los profesores. Aquí están las encuestas de todos los semestres. Lo vamos haciendo.” Un tema que yo creo que va por ahí, porque debemos tener evidencia de que lo estamos haciendo. Lamentablemente, también se da para usarlo como excusa de repente o como razones para otras cosas. Por ejemplo, no sé, de repente para desvincular profesores, actualizar o cambiar un profesor de una asignatura por otro, “oye, sabí que las encuestas están malas”, se puede quitar la carga académica de repente y ahora último, hace un par de años atrás está esto incidiendo... No sé si tú conoces el tema del FAD. También te lo meten en el FAD como una variable dentro del FAD que te premia o te castiga a partir del resultado de la encuesta docente. También para el proceso de jerarquización se utiliza. Siempre uno tiene que llevar sus encuestas bajo la mano y bueno, decir “este es mi promedio, estoy aquí, estoy allá”, pero no sé cuál...

O sea, la lógica yo la entiendo, tener un criterio y saber cómo lo estamos haciendo a partir de algo. Los que lo defienden mayormente, bueno, es la misma encuesta para todos los profesores. O sea, las cosas que te perjudican a ti, también los perjudican a todos. Entonces, al final, si estamos todos evaluados por una herramienta que es mala, estamos todos igual de mal, pero estamos todos evaluados por lo mismo. Entonces igual permite comparaciones internas. Y por ahí yo creo que iría. O sea, inicialmente un tema de resguardar a la Universidad y de tener evidencias de que están haciendo un proceso de análisis del punto de vista con la Agencia de Calidad y lo que es la acreditación y se le puede dar este uso de que ahora se está incorporando dentro de este FAD, de lo que te sube o te baja tu sueldo y también para tu proceso de jerarquización te dicen, idealmente que sea sobre 3.50. De ahí pa'rrriba los consideramos buenos, de ahí pa'bajo malos, bajo 3, terrible. O sea, ya estamos con problemas. Y que también pueda ser para el... a lo mejor, el tema de toma de decisiones. Principalmente yo creo que con los profesores agregados, porque los que son jerarquizados, profesores jornada completa es como más complejo "oye, sabí que tení una mala encuesta. Vamos pa'llá." Nosotros hemos tenido casos de que hay encuestas malas, pero una encuesta un semestre no significa nada. Entonces, nosotros tratamos de hacer análisis por tendencia. O sea, este profesor va bien, es una cáida muy puntual. Puede ser el semestre, pueden ser los estudiantes, puede ser una cosa, pero vamos trabajando con las tendencias. Tampoco tomamos decisiones al respecto de que si un semestre te fue mal, te cortamos y chao, que venga uno nuevo. Tratamos de ir manteniendo y (sic) ir haciendo análisis de tendencia sobre el tema y no sobre cosas puntuales.

Entrevistador: Vale. Y ahora, en ese análisis de tendencia... Porque ahí tú me dices que ya, con esa evidencia que obtienen a partir de la aplicación de estos cuestionarios, hace este análisis de tendencia ¿Hay algún tipo...? ¿Realizan algún tipo de trabajo como Unidad Académica o únicamente es como que queda en el análisis eso?

Entrevistado: No, o sea... A ver. Nosotros hemos hecho varias cosas como Unidad Académica. Desde el... Bueno, yo soy director desde el año pasado no más, desde marzo del 2019, pero venía de antes, tres años antes, o sea cinco años trabajando con Álvaro... Él era el director y yo su secretario académico. Entonces, bueno, nosotros analizamos todo esto. Como Unidad Académica hemos hecho dos o tres cursos pa' poder entender a estos estudiantes nuevos. Cursos de liderazgo, accountability, temas de la generación millennial y cómo son. Hemos capacitado a los profesores en base a estos nuevos estudiantes que no son como éramos nosotros y menos como eran nuestros padres. Pa'ónde van, el cómo... y tratar de conocer esta nueva forma de ser de los estudiantes. Y, cuando hemos detectado problemas, se han conversado con los profesores, se ha tratado de ir mejorando un poco a partir de las buenas prácticas que puedan tener otros profesores, que a los otros profesores les haya resultado o que hayan tenido buenas evaluaciones a partir de estas cosas. Entonces, tratamos de hacer un análisis. A partir del análisis, vamos a tratar de conversar con los profesores y ver un tema ya más puntual por la situación.

Entrevistador: Perfecto. Otro tema que también mencionaste hace un rato, tiene que ver con el tema de la periodicidad de la evaluación de la docencia. Que señalaste que a lo mejor en otro periodo sería como más apropiado que previo a la inscripción de asignaturas ¿Crees tú, Hernán, que por ejemplo sería más adecuado tener más de una instancia de evaluación de la docencia o variar la forma en que se evalúa la docencia o buscar otras estrategias para poder obtener información respecto a aquello?

Entrevistado: Yo creo que sí. O sea, como yo te comentaba, el tema de que a mí me parece un poco, no sé si preocupante, pero que puede afectar de alguna manera es no saber... Entonces, yo encuentro que si pudiéramos tener o saber que todos los estudiantes que la están contestando, lo están haciendo a conciencia o que realmente están poniendo lo que les parece, sería muy importante. Independiente de en qué momento se hace. Ahora, cuando la piden como un requisito para hacer algo que yo quiero, ese requisito yo, generalmente, trato de pasarlo lo más rápido posible para poder llegar a lo que a mí me interesa. Y dentro de ese proceso de pasarlo lo más rápido posible, está el saber: ¿lo hizo bien?, ¿lo hizo a conciencia o no lo hizo a conciencia? Y ese tema yo creo que es relevante. Ahora, ¿en qué momento se puede hacer? Es súper complejo, porque siempre le vamos a estar quitando tiempo de hacer otras cosas. Entonces, no sé si puede ser dentro de la misma asignatura, a mitad de semestre o antes de terminar el semestre. Antes de tener las evaluaciones finales. La lógica, entiendo, de hacer una evaluación intermedia es tomar medidas remediales pa' poder mejorar en el camino. El problema es que no sé si la Universidad tiene la capacidad de procesar toda estas encuestas pa' poder hacer algo a corto camino. O sea, hoy día la encuesta se demoran ¿qué?, cinco-seis semanas o un poquito más en darte los resultados de la encuesta. O sea, por ejemplo, ahora llegaron las encuestas el día que nos fuimos de vacaciones, como el 25/27 de enero y se tomaron en diciembre. Entonces al final, si hago una encuesta a mitad de semestre, en mayo, me van a dar los resultados en junio y el semestre se acaba en dos semanas más. Tampoco me permitiría a mí hacer ninguna medida remedial en ese momento, pero a lo mejor permitiría ya para el segundo semestre plantearse eso y no que te entreguen las encuestas cuando ya el segundo semestre partió o en camino. O también antes de que estén los resultados finales, porque también a veces te evalúan en función de pasé o no pasé. Tanto pa' bien como pa' mal. O sea, muchos cabros que aprobaron "sabí que este tipo me da lo mismo, así que paso de largo, no más y le pongo puras buenas notas, total ya fue."

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y al que le fue mal, “le pongo puro malo para que lo castiguen. A lo mejor lo retan, le digan alguna cuestión o a lo mejor me lo cambian.” Entonces puede haber esa mala interpretación. Entonces a lo mejor un momento podría ser antes de la nota final, antes de los exámenes o antes de la última evaluación ya cuando esté terminando el semestre podría ser un impasse. No sé si se puede o no se puede. Ahora, ¿cómo obligarlos que la contesten? Es otro tema. Al ser voluntaria, si la dejamos como voluntaria, contestaría muy poca gente. Y eso también afecta el resultado. Entonces, claro, hay que buscar... Obligarlos a que lo hagan, pero cómo los obligamos también para que sea lo más real posible.

Entrevistador: Perfecto. Hernán ya casi, casi para ir cerrando y como una síntesis. Pensando en tu... Mira, esto no solo desde tu rol de director, sino que también desde tu experiencia como profe, desde lo que fue tu experiencia como estudiante, ¿cuáles son los elementos que te permitían... te permitirían caracterizar así como “pa’ mí una buena docencia, así como una buena clase, una buena práctica docente, tendría estos elementos: a, b, c”? Si me los pudieses como caracterizar.

Entrevistado: Ya. A ver. Primero, el tema formal. O sea, que llegue a la hora, que parta a la hora y que esté. El segundo tema, también como formal, que es el tema de los contenidos. O sea, yo sé que me van a enseñar, cuándo me lo van a enseñar y que eso que me dijeron que me iban a enseñar, me lo enseñen, ¿ya? O sea, pasar el programa. Después, yo creo que un tema es la claridad con la que se pasan los conceptos. No sé... como estudiante, el desconocimiento. Que lo que me presenten, me lo presenten de una forma clara y entendible. Ahora, puede que yo tenga que profundizar también, porque cada vez tenemos menos tiempo para hacer las clases. Ahora, las clases se han reducido en tiempo, nos quitaron unas semanas entre medio. Entonces hay varias cosas que van cambiando. Entonces, claro, los contenidos tienen que estar claros y disponibles para los estudiantes. Después la disposición del profesor. O sea, esto de que no entendí, te busque otra forma de explicarlo, te dé una vuelta, que el mismo tema se puede explicar dos o tres veces, pero que no me lo explique las tres veces igual. Que me busque alguna alternativa. Entonces, esa disposición y la misma disposición del profesor fuera de la sala de clases. A contestar preguntas, respuestas, etcétera que pueda ir haciendo. Yo creo que por ahí esas son como las cosas principales. O sea, el tema formal, la claridad en las clases, los contenidos y la disposición.

Entrevistador: Perfecto. Y esta... la misma pregunta, pero aplicada al contexto de enseñanza virtual.

Entrevistado: Ah. Aquí entra un tema que yo creo que es súper complicado. Bueno, se me había olvidado comentarte. Siempre que yo creo que hay un tema que, aparte de esto, el tema de que siempre se nos habla respecto de la calidad de la docencia del punto de vista del profesor, pero falta un punto crítico desde mi punto de vista, lo he dicho varias veces, del estudiante. O sea, nunca se ha evaluado al estudiante. Nunca se ha visto su compromiso del estudiante con lo que está estudiando, el compromiso del estudiante con asistir a clases y el compromiso del estudiante con querer aprender. Porque lamentablemente, hace un par de años atrás, el estudiante cree que por estar estudiando, lo tenemos que aprobar y tiene que obtener su título y no demuestra el interés o el compromiso con lo que está estudiando. Entonces, hay un tema que yo creo que es crítico en todo este proceso. Así saliendo un poco de la pregunta propiamente tal.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Que es el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Hasta hoy en día la Universidad nos persigue, nos pide, nos exige y todos los profesores vamos respondiendo a todo eso, pero por el otro lado, a los estudiantes cada vez se les permite y se les van dejando más cosas. Y respecto de la docencia virtual, un tema que, bueno, yo no estuve muy de acuerdo, pero tampoco hay mucho que hacer, es el tema de que se les permitiera asistencia libre... que no hubiera asistencia y que las clases tuvieran que estar disponible durante todo el semestre para los estudiantes. Entonces eso nos generó a nosotros del punto de vista que los estudiantes tomaron asignaturas y como tienen la libertad de tomar todas las asignaturas que quieren. Asignaturas con tope de horario, mucha cantidad de creditaje, poca participación en clases, como te comentaba alrededor del 15-20% como mucho, pero la participación propia de los estudiantes es 0. O sea, se meten a la clase, tú veí que hay 15 personas conectadas y na’ po. Hací una pregunta, ¿cuánto es 2+2?” y te quedai ahí esperando cinco minutos hasta que a alguien se le ocurra contestar. Entonces tampoco sabemos si están o no están. Por el tipo de universidad que somos, por el tipo de estudiante que tenemos, no se les exigió tener las cámaras prendidas ni ninguna cosa. Pero yo conozco gente, un familiar que hace clase en otra universidad, y que el que no tiene la cámara prendida no está en la clase y chao, pa’ fuera. Así de sencillo. En la evaluación es lo mismo. O sea, el que no quiere aquí o prende su cámara, su micrófono y si no se va a su casa. Ningún problema. Nosotros somos mucho más garantistas desde el punto de vista del estudiante y se les permitieron muchas cosas que al final en una situación normal no nos permiten. Y ahora entrando propiamente a esto, el tema de la evaluación hacia los estudiantes. O sea, yo lamentablemente lo he dicho por ahí. Bueno, esto pa’ tí, para que quede en la encuesta no más.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Yo no puedo certificar que Juanito Pérez sabe. Lamentablemente, con las herramientas que tengo hoy en día, lo único que puedo certificar es que Juanito Pérez me mandó un documento escaneado con su nombre que está pa' tal nota. Lamentablemente, yo no sé si lo hizo él o no. Yo no tengo la posibilidad de saber a ciencia cierta, no es como en la sala de clases. Yo estaba en la sala de clases y yo los veía. Y si alguno me copiaba, seguro. O alguna cosa. Pero hoy día yo no tengo la certeza de que ellos son los que contestan. Y es un tema de que, claro, no les podía exigir que prendieran la cámara para ver si estaban ellos contestando o no. Entonces hubo muchos temas y ese es un tema que a nosotros... a mí me complica, porque yo al final estaré pasando estudiantes que yo no sé si tienen... si son ellos o no. Aparte de la copia que se generó, porque claro, tú les pedías algo, "no, mi internet no va. No funciona, no puedo hacerlo." Pero por atrás, para coludirse con sus compañeros, todo funcionaba.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces al final, del punto de vista ahora como yo, como profesor, me generó muchos problemas en los procesos de evaluación. Tuve que generar para tratar de disminuir esto, generaba, no sé, dieciséis o veinticinco combinaciones distintas de evaluaciones para una evaluación. Entonces yo después tenía que estar... Mis tiempos se triplicaron o se cuadruplicaron entre preparación de evaluación y revisión de la evaluación, porque hacía preguntas aleatorias, tres o cuatro preguntas por tema, que se fueran mezclando y que fueran generando nuevas alternativas. Y entonces, hoy en día el tema si lo llevamos a la evaluación de la docencia, es lo que te decía al comienzo. O sea, yo no sé cuántos estudiantes participaron, no tuve interacción con ellos, no hubo feedback. Yo les preguntaba "¿entienden?", todos callados. En la sala de clases al menos yo veo la cara de que no entienden, aunque no te digan nada y uno les vuelve a explicar de otra manera. Pero aquí con todas las cámaras apagadas, no se pudo ver eso y donde estuvo el mayor de los problemas es en el tema de la integridad académica y la forma de evaluar a los estudiantes. Por mucho que estén estas herramientas de la Aula Virtual y la cuestión, pero al final tú no sabes quién te está contestando esa evaluación. Pueden estar cuatro estudiantes juntos, porque claro, para eso sí se pueden juntar y hacen la evaluación entre uno, dos, tres, "ya, nos dividimos una parte cada uno y luego vamos completando" y a ti te llega un correo, un informe del Aula Virtual, esto fue lo que contestó el alumno tanto. En base a eso tú dices está bueno o está malo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces eso es lo que a mí me complica mucho y el tema de los estudiantes. Afortunadamente yo con temas tecnológicos pude solucionarme bien. Con el tema del Zoom, yo tenía una tablet la cual yo la ocupaba como una pizarra virtual. Entonces pa' mí era como estar en la misma sala de clases con la misma pizarrita donde yo iba haciendo las formulaciones. Tengo dos cursos bastante poco teóricos. Entonces tengo que estar con formulaciones matemáticas, integrales, derivaciones y todo el tema ya más duro de la Ingeniería. Casi Ciencias Básicas y Ciencias de la Ingeniería. Entonces me costó mucho y la forma de evaluarles eso es haciéndoles pruebas. Mucho se dijo, conversamos hartito dentro de la Escuela que las pruebas ya fueron, porque no se pueden hacer pruebas, pero a la hora de que yo estoy con cursos de 70-75 estudiantes, ¿de qué forma puedo evaluar eso que si no es con una prueba en la cual yo vea si el estudiante sabe o no sabe las formulaciones? Claro, trabajos me dijeron. Haz trabajos en grupos, pero trabajo en grupo para que el estudiante trabaje no pueden ser más de dos o tres, porque si hago un grupo de seis, trabajan dos y los otros cuatro atrás del carro, no más. Entonces al final, claro. Entonces, claro, con un curso de 75 estudiantes, todavía estoy corrigiendo.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Entonces eso es lo que complica mucho a mí particularmente. Ahora, la Escuela, afortunadamente, los cursos superiores se dio una dinámica bastante interesante, porque como son proyectos principalmente y son asignaturas de cierre se pudo enfocar desde ese punto. Además, la cantidad de estudiantes son mucho menores, pero los primeros años, que tenemos cursos... Yo tenía cursos de 80 y de 75 estudiantes, dos cursos distintos, cuesta muchísimo y cambia completamente la lógica y la dinámica. Hazme dos paralelos. Ya, te hago dos paralelos, pero al final igual tengo que corregir 70 y 85. Entonces al final no es una solución. El paralelo la lógica es que los estudiantes puedan participar, pero si venían 15 o 20 a clases, era la misma lógica con dos paralelos o con uno. Entonces el mayor problema estuvo en el tema de la evaluación, sobre todo en los primeros años, que se necesita que el estudiante incorpore los conocimientos. Ya en cursos superiores se puede dar la lógica de trabajo en equipo o en grupo, porque también el estudiante es más maduro. Sabe que se está haciendo un daño si no lo hace, pero en los primeros años, donde estás entregándole las herramientas para avanzar, necesitas saber si sabe o no y que se incorpore esa herramienta o no en el área nuestra. Hay otras disciplinas donde quizás no es necesario, pero en el caso nuestro se generó muchos problemas por ahí.

Entrevistador: Oye, Hernán, y por ejemplo, para cuando se comenzó con el tema de las clases virtuales, ¿ustedes dieron algunos lineamientos o requerimientos mínimos a los profes para su implementación?

Entrevistado: Nosotros mantuvimos un poco lo de la Universidad y nosotros generamos los protocolos nuestros, pero el protocolo era más relacionado con el tema de la evaluación. O sea, nosotros les dijimos "la clase usted la hace por la plataforma, la clase la tiene que grabar, la tiene que dejar disponible en el

sistema y durante todo el semestre.” Nosotros... eso fue más para el segundo semestre. El primer semestre que no habían tantos lineamientos tan duros, nosotros independiente de eso, dijimos lo mismo. La clase se graba y se deja disponible en el sistema. Nosotros habíamos dicho al menos dos semanas, no todo el semestre. Dos semanas para darle la facilidad al estudiante que no se pudo conectar, porque se le cayó el Internet, porque el primer semestre fue más duro, no estábamos tan preparados. Y establecimos unos reglamentos propios... más unas recomendaciones para el tema de las evaluaciones. Nosotros les dijimos, el que va a hacer una evaluación de tipo de prueba, la evaluación tiene que durar los 70 minutos de la clase, pero además se le tiene que dar al estudiante, no sé eran 80 minutos extra para que él pueda escanear la evidencia. Entonces muchos... Se llevó a tratar de que los profesores pudieran utilizar el sistema de cuestionario del Aula Virtual, en el cual armaran la evaluación y que ese cuestionario durara 70 minutos, que es lo que dura la prueba, la clase, y que además tenían 80 minutos para enviar la documentación que correspondiera de respaldo. No sé, yo hago un ejercicio de desarrollo y el estudiante en el cuestionario tenía que poner la respuesta, pero después me tenía que mandar el desarrollo del ejercicio. Pero el envío del desarrollo tenía ese tiempo extra, porque tienen que escanear, subir al correo y mandar la cuestión, entonces les dimos ese tiempo extra. Funcionó, pero también los estudiantes pensaron que tenían 150 minutos para resolver la prueba. Entonces no, si la prueba dura 70 minutos y es lo que dura el cuestionario y es lo que dura la clase. Tú contestas en ese momento y el cuestionario se envía automáticamente cuando termina la clase y lo que tú me respondes en el documento tiene que coincidir con lo que venía en el cuestionario. Y ahí al final costó, pero entendieron, pero fueron como los únicos requerimientos. El resto fue basarnos en todo lo que fuera la (50:32 no se entiende) y la Vicerrectoría, con los apoyos de los videos, de los tutoriales y las cuestiones respecto del Zoom y del Meet.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Y oye... y bueno, la última pregunta y esto es como súper administrativo en realidad que tiene que ver con, ¿tú tienes claridad de que, además de los estudiantes, de qué otro... si existe otro agente que participe, digamos, evaluando a los profesores además de los estudiantes dentro de la Universidad?

Entrevistado: Bueno, hay una autoevaluación de los profesores. Supuestamente nos deberíamos autoevaluar también al final del semestre. Respecto de la encuesta, yo creo que no sé si hay otra más. Sé que están los estudiantes por un lado y por otro lado los mismos profesores que se tienen que hacer una autoevaluación respecto de su proceso de enseñanza. Y no sé si hay otro. Supongo yo que la Vicerrectoría estará viendo y cuando salen muy mal varias veces te pegarán un telefonazo, llamarán a alguien, pero no sé si es algo como más sistemático.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, a ver, Hernán, darte las gracias por tu tiempo. No sé si tú quisieras agregar algo más que se te quedó en el tintero o que pasó por tu cabeza en este minuto que quisieras incorporar a lo que ya has señalado.

Entrevistado: No, lo único que sí te quiero volver a comentar es muy importante el tema de que la Universidad tiene que avanzar hacia un tema de los estudiantes propiamente tal. O sea, nosotros ya como profesores, nosotros lo tenemos bien asumido, lo llevamos haciendo hace mucho tiempo y todo el tema, pero también hay que remarcarle a los estudiantes que ellos son los que están aprendiendo. Que están pa' ellos y que falta ahí el compromiso. Yo lo he visto mucho este último tiempo, casi no hay compromiso de parte de los estudiantes con su propio proceso de enseñanza. Entonces la... Nos exige a nosotros la Universidad, que está bien que nos exija la calidad y cumplir y hacer todo, pero por otro lado también hay que exigirles a ellos que cumplan. Y desde este punto de vista, siempre se ha discutido el tema de la asistencia, si es bueno o malo exigir asistencia, que aquí, que allá, pero yo creo que lo mínimo que se le puede pedir a los estudiantes si están estudiando una carrera a tiempo completo, es que vayan a las clases. Entonces es desde mi punto de vista. Hay otros que dicen “da lo mismo si el estudiante que no quiere, que no venga.” O sea, me acuerdo cuando estuve en España, el doctorado “no, si los cabros no quieren, que no vengan”, pero al final tienen que cumplir. El problema es aquí, de repente, es que si no vienen y después no cumplen, igual te echan la culpa a ti po. Entonces, al final los discursos ahí realmente yo me he tenido, cuando hice los diplomados en docencia universitaria y todo esto me dijeron “no, si es responsabilidad de profesor que el alumno estudie”, ahí yo me cagué, porque yo dije “¿cómo es responsabilidad mía que él estudie si él es el que está estudiando?” Pero bueno, hay algunas cosas que se pueden hacer y todo, pero tanto así no creo. Creo que de repente siento que se nos está traspasando toda la responsabilidad al cuerpo docente y liberando de cualquier responsabilidad o deber u obligación a los estudiantes. Porque he escuchado por ahí decir que “bueno, si los estudiantes no van, es porque tus clases son formes.” Entonces, no es ni lo uno ni lo otro, pero también necesitamos que ellos tienen que estar comprometidos con esto. Si tampoco es una fiesta po. O sea, tiene que estudiar y el estudio de repente no es interesante y no es divertido, porque hay cosas que imposible hacerlas divertidas o hacerlas más amigables, pero hay que estudiarlas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces también ese discurso de que no, si es responsabilidad de los profesores que los estudiantes vayan. Es responsabilidad de los profesores que los estudiantes participen. Es

responsabilidad de los profesores que hagan esto. De repente alguna parte sí, pero no todo. Hay una responsabilidad muy importante que está en el estudiante y que yo creo que no sé si se ha levantado lo suficiente o si se está considerando desde estos organismos tan arriba, porque como que nos traspasan toda la responsabilidad a nosotros.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, muchas gracias, Hernán...

9.6.16 Grado de Oceanografía. Docente experimentado

Duración: 54:52

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Eduardo, buenos días. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y, en este contexto, me encuentro recolectando datos a propósito del desarrollo de mi tesis doctoral, referida al tema de evaluación de la calidad de la docencia en distintas disciplinas en la Universidad Católica de Valparaíso. En este contexto y para seguir los procedimientos éticos del proceso investigativo, te solicito que, a través de... O sea, antes de comenzar la entrevista formalmente, des a conocer que, digamos, no estás siendo obligado a dar la información y que me autorizas a realizar la grabación de la entrevista.

Entrevistado: Sí. Hola, buenos días, Francisco. Mi nombre es Eduardo Quiroga, profesor de la Escuela de Ciencias del Mar de la Católica de Valparaíso y obviamente con mucho gusto, digamos, te doy la autorización pertinente para que grabes la información y la utilices en los fines académicos que consideres pertinentes.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Eduardo. Bueno, para comenzar con este proceso de entrevistas, lo primero, Eduardo, es hacer una pregunta muy general que tiene que ver con ¿cuál es la relación que tú percibes en términos de lo que es la calidad de la docencia, ¿verdad?, del ejercicio docente que realizamos con los estudiantes y lo que es la evaluación de esta misma, de la evaluación de la docencia? En el fondo, ¿ves que exista una relación?, ¿consideras importante esta relación entre calidad de la docencia y evaluación de la docencia?

Entrevistado: Eh, sí, digamos. Voy a partir (1:48 no se entiende), porque esta pregunta me la han hecho varias veces en otras instancias y en general, hoy en día es que... Necesito dejar planteado el contexto. La calidad de la docencia es... siempre va a ser un tema complejo y su evaluación con mayor razón, digamos. Sobre todo, digamos que es muy distinto, digamos, dependiendo del nivel donde tú realices el curso. Yo he tenido cursos de primer año y de último año. Entonces, obviamente la dedicación es distinta, las formas de realizar la docencia es distinta y por lo tanto, digamos, la evaluación de la docencia también tendría que ser distinta y eso no lo veo al menos en la Católica. No, no hay una herramienta, digamos, muy flexible en ese sentido. En la calidad de la docencia, yo creo que requiere, por ejemplo en primer año, normalmente lo que tú haces es entregas un vocabulario o entregas conceptos, por decirlo así, y todas las técnicas están asociadas respecto para la metodología de enseñanza son súper simples, digamos. Claro, en el momento de evaluar, las pautas que entrega la universidad también son congruentes, digamos. Sin embargo, cuando tú haces cursos, digamos, superiores, donde muchos de las (3:13 no se entiende) docentes, digamos, son prácticas, es decir, digamos, son trabajos en terreno, son trabajos de laboratorio, son trabajos, digamos, como de desarrollo de casos que ellos mismos puedan desarrollar sus propios conceptos, digamos, ahí la evaluación docente no aborda, digamos, en total, todo lo que significa, digamos, de ese trabajo, ¿me entiende? Entonces, en la pauta ahí, creo que debería ser más flexible o incorporar cosas, digamos, porque la evaluación docente que nosotros hacemos se basa en encuestas que toman los estudiantes y obviamente esas preguntas no abordan todo lo que se hizo. Entonces, ese... Yo creo que hay como un... Va en desmedro un poco del esfuerzo del investigador y más que nada, te digo porque la forma de evaluar tiene que ser, desde primer año a último año... Debe haber alguna manera de poder, creo yo, digamos, esta es mi opinión, de poder contemplar todos esos puntos.

Entrevistador: Perfecto. Ahora mira, a propósito de lo que tú me has contestado, claro, me queda súper claro cuál es la percepción que tú tienes respecto de... O sea, qué es para ti calidad y la evaluación docente y respecto de tu percepción en torno al proceso que, digamos, a cómo se implementa el proceso de evaluación de la docencia en nuestra universidad y de cómo tú lo has dicho, tiene que ver, particularmente, con, digamos, se desarrolla y en el caso, digamos, el estándar o la base para todo es este cuestionario de percepción estudiantil ¿No existe ningún otro instrumento o instancia de evaluación dentro de la Universidad?

Entrevistado: Eh, sí. Hay uno que es no formal que tiene que ver en casos, por ejemplo, que... Bueno, que ahora no se hace mucho. Cuando llegué aquí como que se implementó, pero que tiene que ver un poco con... es que tiene que ver un poco con la Escuela. La Escuela de Ciencias del Mar, cuando yo ingresé acá, tenía un sistema en las cuales, no sé, se evaluaba al profesor y si el profesor tenía malas notas, había la... La Dirección, por ejemplo, nos llamaba a terreno. No en mala, obviamente, sino todo en el ámbito más constructivo posible, porque en algunos casos, claro, se dio... Mira, en el siguiente caso, te digo, un profesor tuvo malas evaluaciones un par de años. Entonces, se les llamó, se revisó el contenido y claro, lo que él hacía para estudiantes de primer año les enseñaba R. R estudio, que es una plataforma, digamos, de estadística, digamos. Entonces, en realidad este no era para estudiantes de Introducción a la Ecología, Biología Marina. R era como entonces como... Había una mala práctica ahí, entonces ahí, ¿me entiendes?, hay una forma de evaluación, digamos, pero es interna, digamos, para poder corregir malas prácticas derechamente.

Entrevistador: Ah, perfecto.

Entrevistado: Pero no tiene... Eso digamos es del interior de la Escuela y yo lo encontré súper bueno, porque en realidad aquí hay un tema, digamos, que tiene que ver con la libertad de docencia y en algunos casos se toma muy, digamos, muy a la letra y eso no debe ser, digamos. Yo creo que hay un... Pero sabes que eso no es problema de nosotros, problema es como académicos. El problema que hay en la mayor parte de los académicos de Chile, o sea, del área de la Escuela de Ciencias del Mar son científicos, no tenemos pedagogía, ¿me entiendes? Entonces ahí, obviamente, es un aspecto que la Universidad ha tratado de fortalecer a través de la realización de los nuevos académicos participen en un diplomado en docencia universitaria. Entonces justamente esa actividad te permite entregar algunas herramientas docentes, digamos, que son fundamentales: el uso de rúbricas y algunos aspectos más, pero claro, ahí me entiendes, ahí hay una mezcla de cosas. Entonces, ese es el otro mecanismo, digamos. Pero es no formal. Es interno y, por ejemplo, antes se hacía y ahora, lamentablemente, no... Se dejó de hacer hace un poco de tiempo ya, porque la carga... Es que mira, yo creo que la actividad de la universidad se ha puesto tan compleja desde que yo entré a hacer clases el 2010. Pero yo antes trabajaba en un centro de investigación, entonces mi función principal era investigación más que nada. Entonces, llegué acá y bueno, había un aspecto de investigación y clases, pero después empecé a asumir cargos administrativos, después asumí otras funciones, digamos, de coordinador de práctica, de tutoría, entonces en realidad no tengo tiempo, ¿me entiendes? Eso significa que... Pero aun así, la universidad exige dos papers al año. Entonces...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ...en ese sentido, no hay, digamos, mi opinión... La Escuela en general no ha sabido, digamos, llevar esto de una manera adecuada. Entonces, ¿qué es lo que haces tú en esas circunstancias, donde tienes exigencias muy altas de investigación, exigencias de administración? Entonces la docencia siempre, digamos, va a ser la más perjudicada. La calidad de la docencia. Y eso lo he visto, digamos, en varios de mis colegas, donde, en realidad, no hay tiempo para hacer algunas cosas. Entonces se limitan a lo que pueden hacer y yo creo que eso es un error y no solo de la Universidad Católica de Valparaíso, sino, digamos, de las universidades en Chile, ¿me entiendes? Y ese es un aspecto, digamos, que la exigencia en los procesos de evaluación docente también. Chuta, sabes que ya también evaluamos eso, pero es un aspecto de tiempo. Yo creo que es clave aquí que se realice una evaluación de la carga docente y de ahí partir de calidad. Pero si la carga docente... Por ejemplo, yo a veces tengo agrias discusiones con Juan Díaz, porque en general, yo tengo cargas no solo de pregrado, sino que de postgrado. Entonces, del doctorado, del magíster, digamos. De pregrado, estoy metido por lo menos en nueve cursos. Entonces, o sea, al final, las exigencias son las mismas. O sea, también me piden dos papers al año, además del, imagínate, además de las tutorías, de las prácticas profesionales. Eso hace, en general, mis prácticas docentes involucra, digamos, laboratorios, involucra terreno, entonces obviamente es súper complejo a veces abordar todo eso y lo importante ahí, digamos, si tú tienes un ayudante que te pueda hacer trabajar a la par contigo. Igual, en todo ese escenario, sin embargo, es un aspecto súper complejo.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Eso.

Entrevistador: No, súper claro, Eduardo, lo que me planteas. Y a propósito de todo esto, pero ya más allá de que tú seguramente tienes conocimiento respecto de cuáles son las políticas de la Universidad asociadas al proceso de evaluación de la docencia, ahora, desde tu percepción, ¿con qué finalidad o con qué propósito crees que se lleva a cabo un proceso de evaluación de la docencia en nuestra universidad?

Entrevistado: Ah, no, pero mira, es súper cortito, obviamente para asegurar la calidad, esa calidad tiene que ser mínima. Si en ese sentido estamos de acuerdo sobre ese proceso de evaluación. Ahora bien, sobre todo en el contexto actual, digamos, de la universidad, donde tiene acreditaciones, donde estos aspectos son fundamentales, más aún hoy en día, digamos, donde hay una acreditación institucional. Entonces, obviamente esto es más importante aún. Entonces, hay que todos los procesos y mecanismos de evaluación tienen que estar implementados en la institución para poder asegurar entre comillas, digamos, una acreditación.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Eduardo, ¿y tú consideras que estos propósitos, estas finalidades que tú me has señalado son suficientes o habría que incorporar otras finalidades adicionales al proceso de evaluación de la docencia en la Universidad?

15:00 Entrevistado: Mira, no lo sé, porque en realidad, cuando lo dicen, cuando lo plantean así derechamente para mí es como que lo primero es pánico, porque es más pega. Entonces... Pero yo creo que debiera... Es que es súper difícil hacerlo, porque ¿sabes por qué?, porque la evaluación principal ahí que usa la Universidad a mi parecer no es de las más justas, digamos, porque casi todo cae en función de los estudiantes que participan en clases. Pero debiera existir un elemento adicional, digamos, de evaluación, pero que sea centralizado por la Universidad. No por la Dirección, no por... Y bueno, también por la Dirección de la Escuela también. Yo creo que debiera existir ahí justamente una ponderación de la calidad en función de la carga académica. Y yo creo que es una relación directa. O sea, si tiene más carga académica, la calidad sí o sí tiene que bajar, digamos, si es una relación que yo creo que, y eso que yo no soy un pedagogo, pero claro, porque tengo exigencias súper claras administrativas, tengo exigencias de investigación en las cuales no me van a permitir, digamos, bajar a eso. Entonces, obviamente, la calidad ahí se va a ver involucrada. Entonces me imagino, ahora que estamos... Mira, ahora que converso contigo, viendo bien, digo yo, lo ideal sería que en este sistema de evaluación docente de calidad, debiera haber un aspecto, digamos, mediados por la Escuela de la agresión de la Jefatura de Docencia y otra centralizada. Pero ¿sabí qué?, tiene que ver una ponderación, tiene que ir todo lo de la mano, porque si es solo de la Escuela cae de nuevo en un aspecto que puede ser no justo, digamos, porque al menos en la Escuela de Ciencias del Mar he visto que cae mucho en lo personal. Entonces, obviamente, tiene que haber una ponderación digamos de la Facultad o de la Universidad. Aquí tiene mucho peso, digamos, lo... Y como tiene el instrumento lo que se llama el navegador académico, yo creo que está todo ahí y eso es fácil de sistematizar, digamos. Si yo creo que... Porque son ponderaciones que se pueden utilizar. Entonces, si tú tienes carga académica, esta... las publicaciones las... O sea, está toda la información ahí. Lo que necesites reorganizar es tratar de hacer un tipo de parametrización y algo así. Pero tratar de que sea objetivo, digamos. Que no pase por un criterio personal, porque las cosas personales pasan justamente por eso, por eso que hablamos en la primera pregunta. Yo creo que si la evaluación del profesor es baja, hecha por los estudiantes, obviamente va a haber una instancia en que se va a llamar a terreno y se va a analizar y se va a resolver como (11:41 no se entiende) que se resuelve. Si no significa que te van a echar de la pega. No estamos hablando de eso, sino que hay que corregir algunas malas prácticas que eso es lo que hay. Pero no es tan culpa de los estudiantes, si no es tan culpa de los profesores. No somos docentes. O sea, no tenemos pedagogía. En algunos casos funciona bien, en otros no, pero va a depender del caso a caso, ¿me entiendes? Entonces, esa es mi opinión. Porque yo he visto profes, digamos, por ejemplo yo hice Biología Marina y súper bien, pero después yo reclamé porque ya tenía muchos cursos. Entonces, me sacaron Biología Marina y se la dieron a otro colega y ahí obviamente mis evaluaciones eran bastante buenas según recuerdo. Entonces no era porque... Mi práctica docente es particular, digamos. Es que yo no soy muy buen (15:28 no se entiende) Sobre todo para la carrera. (15:30 no se entiende) más. En general, yo trabajo más mi... El estudiante aprende más no solo estudiante, sino yo creo que en laboratorio, tienen salida a terreno y esa práctica a mí me gusta. De hecho, mi forma de hacer docencia se basa principalmente en mis experiencias en terreno. Entonces he estado en Tahití trabajando, he estado en la Antártica trabajando, entonces he estado ¿me entiendes?, en varias partes, en distintos ecosistemas marinos. Entonces eso ayuda demasiado a realizar docencia. O sea, la docencia se hace mucho más práctica.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y en ese sentido, digamos, es mucho más fácil para mí hacer ese tipo de evaluaciones, concentrarme en algunos conceptos, pero en algunos elementos tengo que hacer clases tradicionales y eso a veces cuesta, digamos, con algunos estudiantes.

Entrevistador: Oye, Eduardo y por ejemplo si tú tuvieses que puntualizar así, pongámonos en el supuesto de que, desde el próximo semestre, dicen que “¿sabes qué? Eduardo Quiroga, usted está a cargo de los procesos de evaluación de la docencia, ¿qué aspectos considerarías tú como relevantes al momento de evaluar la calidad de la docencia?

Entrevistado: Mira, voy a partir de lo más pequeño... Bueno, voy a partir de lo que ya habíamos mencionado. Yo creo que evaluaría justamente la carga docente como algo... Es que en realidad eso es para mí... Lo he visto... O sea, lo he visto en colegas que están con mucha carga de investigación y docencia. Entonces la docencia aquí es la que es más sensible cuando tú estás con mucha pega. Entonces eso, digamos, lo he visto en mi experiencia. Entonces, hay que hacer una evaluación de la carga docente. Segundo, una evaluación, digamos, de la carga administrativa, porque en algunos casos, digamos, el profesor puede tener interés, pero claro, ¿qué es lo que hacen?, que es otra mala práctica, manda al estudiante a hacer las clases de postgrado o mandan, entonces... Y ahí cuando un profesor termina haciendo dos o tres clases por semestre. Una clase, entonces obviamente y esos casos se miden por carga docente o carga administrativa. Y en términos, digamos, de la evaluación propiamente tal con los estudiantes, yo creo que hay aspectos ahí que tendría que

recordarme, pero hay varios ámbitos de la entrega de información... ¿Es que sabes qué? Es súper complejo ese tema, porque bueno, al menos en esta Universidad, esa evaluación por parte de los estudiantes a veces no es muy objetiva. Entonces, por ejemplo, digamos, hemos visto algunos casos con colegas que son muy exigentes, que tienen una práctica docente bastante de un buen nivel, pero como los hacen leer mucho, entonces siempre los castigan ahí. Entonces, yo creo que ese tiene que haber... Yo creo... Mira, te voy a decir algo, digamos: yo creo que debe haber una evaluación para compensar algunas cosas, digamos, de los académicos a los estudiantes o al curso. Yo creo que eso va a depender mucho. Por ejemplo, a mí me han tocado cursos muy buenos de estudiantes que eran participativos en clase. La parte de los atrasos eso para mí no es tan relevante, porque algunos vienen de Quillota, entonces soy súper laxo en ese sentido. Entonces, variables que sean como esas: irresponsables en términos de cumplir con los compromisos, digamos, de los informes, en realizar todos los certámenes, participar en clases, digamos, son aspectos que en ningún aspecto de la evaluación se consideran y tienen que ser convocado en la inversa, digamos. Si a nosotros nos evalúan, debería ser una evaluación no solo académica, sino que también una evaluación, digamos, de su compromiso con el curso. Porque uno puede hacer... tratar de hacer lo mejor que se pueda en terreno, laboratorio. Hice guías. O sea, yo tuve un desgaste en un comienzo, pero justo porque fue una etapa en la cual uno tiene que asumir ciertas responsabilidades y de generar material para los estudiantes. Entonces, pero acá la reciprocidad en algunos cursos se daba y en otros no. Entonces y eso digamos tiene que evaluarse, tiene que ponderar una evaluación docente global, digamos. Porque hay unos cursos con estudiantes que sí están comprometidos... Compromiso. Esa es la palabra. Que yo creo que están comprometidos con su propia formación y otros no. O sea, y otros simplemente no están comprometidos y a lo largo de su carrera, digamos, como estudiantes son los que obviamente abandonan las carreras, los que no terminan las tesis, entonces hay distintos, digamos, y eso tiene que estar de una forma, en mi opinión, ponderado. Entonces, yo aplicaría ese tipo de cosas. Conversando esto bien, haría una evaluación por parte de la dirección, por parte de la Casa Central, digamos, que tenga que ver principalmente con carga administrativa y docente y una evaluación inversa a los estudiantes, porque tiene que medir el grado de compromiso y los estudiantes a veces no están... Por ejemplo, ahora en esta situación de COVID, de paro, de pandemia, perdón, es increíble... insólito para mí cómo estudiantes de primer año van a clases, online, obviamente, y han cumplido con todo y los estudiantes de último año están a punto de graduarse también, porque se van a titular, obviamente, pero justamente los estudiantes que están en el centro, digamos, de tercer o cuarto año, ni siquiera responden los e-mails. Entonces obviamente ahí para mí es súper clave eso, digamos, que dependiendo del compromiso, tú vas a tener mejores prácticas docentes y mejores o peores evaluaciones docentes.

Entrevistador: Perfecto. Ahora, bueno, hace un rato también me mencionaste que bueno, y sabemos también que la Universidad el principal insumo de evaluación que tienen es la encuesta de percepción o la encuesta de opinión estudiantil, el cuestionario de opinión estudiantil. Ahora, en tu caso particular, cuando tú recibes o revisas este informe, ¿cuál es el uso que tú le das a la información obtenida a partir de esos informes del cuestionario de opinión estudiantil?

Entrevistado: Mira, pasa por dos cosas, digamos. Una es que reviso la nota para, porque tú sabes que parte de la evaluación docente se tiene que informar, digamos, anualmente a la Dirección y eso para algo que se llama el FAD, que es el Fondo de Administración de la Universidad donde tú recibes entre comillas como un bono obviamente a tu sueldo. Te mejora el sueldo del profesor de la Católica de Valparaíso, que no es de los mejores en realidad. Entonces ahí tratan de compensar. Entonces ahí utilizan la nota como para tener un ranking. Entonces yo lo reviso por un aspecto práctico para yo saber, digamos, si estamos arriba del mínimo que nos exigen, digamos. Y en realidad, de aquí una crítica, yo veo una cantidad de ítems, hay evaluaciones que me cuesta... Es muy difícil para mí de entenderlos, porque hacen comparaciones. Entonces es una estadística bastante compleja y poco amigable, pero y esa normalmente ya ni la veo ya. Veo la nota, pero tiene una sección final esta evaluación docente, en la cual aparecen los comentarios de los estudiantes. Entonces, y eso digamos, le saco provecho, porque ahí recibo críticas tanto positivas como también negativas. Entonces de eso trato de alimentarme en algunos aspectos, pero también te voy a ser honesto, digamos, que yo coincido también... He tenido una suerte [porque] cuando yo asumí cursos acá que estaban realizados por personas ya que están jubiladas, digamos. Entonces tenían una práctica docente un poquito... poco ortodoxa por decirlo así, entonces obviamente el tener trabajos, por ejemplo, yo trabajaba en la Antártida, trabajo observando un poquito más de otras cosas, de tecnología. Entonces obviamente eso va a fascinar al estudiante. Entonces fue súper positivo, digamos, en las evaluaciones, pero hay algunos aspectos de... que tienen que ver... me sirvieron para poder mejorar y eso fue, por ejemplo, a través de esas evaluaciones que hacían los estudiantes, pero libre, donde se les da la oportunidad de "mira, ¿cuál es el comentario que usted daría para el profesor, tanto positiva como negativo?" Entonces ya, en ese sentido ese es un aspecto de la evaluación que me gustó. Entonces lo utilizo en dos cosas: la nota en un aspecto más administrativo, digamos, que tiene que ver con, en el fondo, el FAD, y otro, digamos, que tiene que ver directamente con, que te puede ayudar mucho a mejorar tus prácticas docentes. Yo creo que eso es importante. Sobre todo, digamos que... Insisto, va a quedar dentro de cada individualidad

de cada profesor, porque yo soy biólogo marino, no soy oceanógrafo de formación. Hice mi doctorado en Oceanografía. Entonces, yo tengo una visión del bicho, por decirlo así. Yo soy de ese lado. En cambio, los oceanógrafos que hay en la Universidad tienen la visión del dato. Entonces, compatibilizar el bicho con el dato es todo un desafío docente, digamos.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Hay una actividad súper compleja que he tratado de resolver, pero llegué a un punto intermedio con la clorofila y con eso ya, por el momento, puedo relacionarlo, digamos, pero no ha sido fácil en realidad. Pero es parte de lo que... Bueno, es lo que nos gusta hacer en todo caso. Pero eso, ¿me entiendes?

Entrevistador: Perfecto. No, súper, porque me queda claro también que, en el fondo, particularmente, el tema de la información cualitativa que obtiene... O sea, que viene presente en estos informes resulta, a juicio tuyo, resulta mucho más útil para mejorar tu práctica docente que el dato cuantitativo. Bien ahí. Pero, otro de los aspectos que, y a propósito de algo que tú mencionaste al inicio, que tenía que ver con que tú afirmabas que debiese existir una evaluación diferenciada en tu disciplina en función de las características de la asignatura en el que se estaba dictando la docencia...

Entrevistado: Sí, del nivel más que nada. Eso es lo que me preocupa.

Entrevistador: Por ejemplo, ya, no sé, si tú... De nuevo te vuelvo a pedir que te posiciones en este rol de académico a cargo del proceso de evaluación de la docencia. Por ejemplo, en función del nivel, ¿qué aspectos considerarías tú para evaluar la docencia pero más allá de aspectos administrativos de en términos de la carga, sino que aspectos puntuales, focalizándonos específicamente en el ejercicio de la docencia?

Entrevistado: Pero por supuesto, laboratorios, salidas a terreno y discusión de casos. Yo creo que esos tres elementos yo trato de incorporarlos desde el primer año, pero obviamente con un grado de, digamos, de exigencia muy distinto, pero son tres elementos que no veo que sean claramente específicos en la evaluación docente. Pero es fundamental. O sea, que los estudiantes tengan... que le pierdan el miedo, digamos, al laboratorio. De hecho, digamos, si tú te das cuenta ahora... Al menos esta es mi opinión con respecto al oceanógrafo. En general, todas las tesis de los oceanógrafos están enfocadas principalmente a bajar datos, digamos, de satélites o de base de datos y construyen unos bonitos modelos, cosas así, pero no en desmedro de eso, sino veo que el estudiante pierde el interés por arriesgarse a hacer cosas distintas, digamos, que es el tomar datos in situ, el poder irse a un laboratorio, digamos, el poder preparar, no sé... O sea, yo armé un par de técnicas en mi laboratorio con un manual, digamos, y eso me lo dio la Universidad, ¿me entiendes?, esa práctica, digamos, de meterte en el laboratorio, de manejar un espectrofotógrafo. Entonces para mí es un aspecto fundamental, digamos, que el terreno, laboratorio y el estudio de casos, porque en el estudio de casos, por ejemplo, (28:22-28:23 no se entiende) el tema de contaminación de Quintero u otros. Entonces hay un desarrollo de un concepto de qué es lo que significa realmente el impacto, no solo ambiental, sino de lo que involucra la sociedad. Entonces bueno, son casos, digamos. Son tres elementos que incorporaría, claramente, digamos. Sobre todo que tienen... Esos tres elementos deben estar súper bien definidos, digamos, en sus evaluaciones, sobre todo en cursos superiores, porque ahí, digamos, obviamente la exigencia debe ser mayor. Entonces, un estudiante de tercer año ya, o sea de cuarto o quinto año ya debería manejarse solo en el laboratorio o al menos no quemarse en el intento, digamos, pero en general, debiera, digamos, tener mejor práctica en el laboratorio, debería manejar algunos aspectos más básicos como algo tan sencillo como es ubicación en el mar. Obviamente es algo que es saber dónde estás, digamos. Entonces ese es el punto, digamos, para un oceanógrafo importante. Entonces y lo otro, digamos, buscamos que ellos puedan desarrollar sus propios conceptos respecto a su quehacer como profesional y su rol en la sociedad y eso se hace, digamos, desarrollando obviamente, porque yo trato de inculcarles, digamos, el concepto de Doctor House, que era una serie de un doctor, no sé, famosa...

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Pero en la versión, digamos, medioambiente. Es decir, porque ellos pueden entender... Porque yo he tenido lamentablemente la oportunidad de estar en lugares donde la contaminación ha sido muy severa y estos ambientes han perdido sus cualidades funcionales como ecosistemas y en realidad tú vas, se ve bonito, la playa, el agua, ves un par de bichos, pero ese ecosistema ya no está... ya no puede proveer bienes ni servicios. Entonces, obviamente ese es un concepto que los estudiantes trato, digamos, que lo adopten a través justamente de estos tres elementos: las prácticas de laboratorio, en terreno y que elaboren sus propios conceptos, digamos, lo cual a veces no es fácil, digamos, porque en general, muchos estudiantes vienen con bajos conocimientos en algunos elementos, sobre todo de Ecología, que es... pero en realidad es una discusión, digamos, mía más que nada, pensando, digamos, que en Oceanografía hay otros tipos de carreras más parciales, como Ingeniería, pero a mí me gustaría que tuviera un aspecto ecológico un poco más fuerte. Pero eso.

Entrevistador: Perfecto. No, muchas gracias. Eduardo, y por ejemplo, pensando ya en términos generales y yéndonos al contexto de la sala de clases. Si tú tuvieras que describir una buena práctica docente.

Entrevistado: Ya.

Entrevistador: Pensando en el ejercicio... en la implementación de una clase, ¿qué es para ti o qué características debiese tener una buena práctica docente? Así como piensa en el ideal.

Entrevistado: No, mira, yo creo que como tú me imagino que tú ya has hecho, que tienes experiencia docente, digamos, pero por ejemplo, yo estoy consciente cuando he hecho una buena clase y cuando he hecho una mala e independiente de la participación de los estudiantes y eso es cuando tú logras estructurar en una clase, independiente, digamos, de la recepción de los estudiantes, el concepto que tú has querido plantear de un comienzo. En algunos aspectos, digamos, ¿qué es lo que me ha faltado ahí? Es, mira, yo creo que es clave ahí y es un poco y ahí es dónde tengo (31:57 no se entiende) es tener el tiempo para preparar una buena clase y a mí eso, digamos, que a veces, digamos, en nuestras prácticas como que tenemos muchos cursos, muchas cosas, aspectos que realizar. A veces no tienes el tiempo para preparar una buena clase. Entonces estás en la mitad de la presentación y dices “mira, aquí habría sido ideal esta figura” y claro, se te pasó. Entonces al final yo creo que es... tiene que ver justamente con poder desarrollar, comprometerte... Es que mira, yo lo veo acá, digamos, sin ánimos de dar nombres, pero yo llegué acá y vi profesores que hacían lo mínimo para pasarle la clase y eran seis o siete transparencias o presentaciones y listo. Y yo en un comienzo, digamos, presentaba, no sé, como cuarenta transparencias y después me di cuenta que uno quedaba ahí, porque los dejaba mareados. Entonces al final tenía que dosificarlos. Entonces al final depende y aquí va a sonar un poco raro lo que voy a decir, pero yo creo que las mejores prácticas docentes que he hecho se han dado con el tiempo, en las cuales empiezas a dominar el curso, empiezas... porque los conceptos ya los tienen, o sea, todo, pero ya empiezas a madurar realmente lo que es ser y a realizar una clase buena. Y eso obviamente toma tiempo. Toma tiempo, en mi opinión, porque en realidad yo hago un curso de Ecología Marina y ha sido todo un dolor de cabeza, porque mira, es un curso de cuarto año para estudiantes de Oceanografía y una herramienta final de evaluación es que ellos tenían que construir un invertebratario, es decir, iban a la playa, recogían organismos y tenían que clasificarlos y guardarlos en un cuadrito. Y esa era una actividad que yo decía, no sé, para un estudiante de cuarto año y adicionalmente en este curso de Ecología Marina también llegaron estudiantes de Alemania, de Brasil, de España y les pedí, digamos, que me pasaran los programas de asignatura para poder compararlos y ahí me di cuenta que ahí pasa por el docente, ¿me entiendes? El docente no se complicó, pasó lo mínimo que él recibió un programa que le habían pasado, pero claro, como tenía una carga alta de administración, tenía una carga de investigación alta, de otros cursos docentes, entonces cuando llegó a este curso nuevo no se complicó, ¿me entiendes? Pasó lo que... No hizo un análisis, digamos, de la contingencia de lo que es actualizar un currículum. Entonces, si llego, cuando yo recibí esto para mí, digamos, fue bastante significativo ver un currículum pero simplificado. Yo conozco el perfil del estudiante, lo que debe conocer un oceanógrafo y en realidad me di cuenta que todo eso estaba obsoleto, ¿me entiendes? Entonces es algo completamente obsoleto que está fuera y que lamentablemente la Jefatura de Docencia no tiene cómo revisar, digamos, las prácticas, porque hace falta ahí, no sé, el jefe de Docencia, Juan Díaz, súper buena persona, pero es geólogo. Entonces, obviamente no tiene una visión más de lo que es la ecología marina al respecto. Entonces, obviamente tuve que reconstruir eso y en ese proceso de reconstrucción cometí muchos errores, porque mira, tenía actividades... Y que también pasa por los recursos. Tenía actividades que tenían que ver con la intermareal, entonces trampas de larvas, para relacionar las dinámicas del océano con el asentamiento de individuos. Entonces, sirvió para involucrar muchos estudiantes que les gustó el concepto, porque a veces resultaba y a veces no. A veces nos robaban las trampas. Un montón de cosas pasaron. Pero el estudiante empezó a relacionar lo que el océano abierto, el mar, con lo que pasa en la intermareal y lo veía, lo miraba, lo cuantificaba. Entonces, hubo esa relación y para mí fue suficiente, porque le hizo clic algo de esa actividad, pero obviamente, digamos, esto todavía está muy alejado de lo que se espera de un estudiante de Oceanografía, que tiene que ver con el mar, con equipamiento, manejo de información. Entonces, ahí el segundo escollo es económico, es decir, que hay cursos que por ejemplo tú les entregas guías, sales a la playa sin ningún problema y hay otros cursos que requieren arrendar una embarcación y utilizar equipamiento que técnico, camioneta, entonces y tiene otro costo. Y me enfrento a un aspecto, digamos, del costo que significa hacer una actividad docente de un nivel superior, por lo tanto, y ahí me encontraba con que “mira, no tenemos recursos, entonces te alcanza para esto”. Y ahí obviamente la práctica docente se tiene que readaptar y, ¿me entiendes?, es un aspecto económico entre medio y que se tiene que resolver, porque en primer año no hay problema, pero para cuarto año, sobre todo en carreras como esta, que es una carrera bien particular, tú requieres recursos. O sea, arrendar una embarcación, tener un equipamiento, procesar los datos. De hecho, todos los análisis de laboratorio los hago a costo de mi laboratorio. Entonces obviamente y ahí la Universidad se me cae un poco, porque en realidad no hay un presupuesto de... El presupuesto es completo de docentes para la Escuela. No hay un presupuesto, no sé. Yo creo, para mí me gustaría, digamos, que ya, yo tengo cuatro cursos, tengo este es mi presupuesto en docencia. Yo veré ahí en función de la docencia qué quiero hacer, porque después me van a evaluar, ¿me entiendes? Entonces yo sé si hago una mala clase, me gasto la plata en otra cosa, obviamente la evaluación va a ser mala y ahí, ¿me entiendes? No es que no tenga control, pero ahora, digamos, simplemente todos los fondos de docencia son centralizados. Entonces uno, ¿me entiendes?, no tiene muchas libertades con respecto a algunas cosas.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Eduardo y a propósito del contexto en que nos encontramos, porque además me has descrito de manera súper clara lo que sería y lo que ha sido para ti en particular una buena práctica docente, pero en el contexto en el que nos encontramos trabajando en la virtualidad, ¿qué características o qué atributos debiese tener una buena práctica docente mediada por la virtualidad?

Entrevistado: No, ahí mira, eso es a lo que me estoy enfrentando ahora. La única manera de resolver eso en cierto sentido, digamos, tengo que ser capaz de poder dedicar más tiempo en hacer la clase, digamos, pensando justamente en ser un poco... poniendo más videos en las presentaciones. Por ejemplo, cómo caen los equipos, cosas así, digamos, pero hay aspectos, digamos, que he tratado de resolver haciendo yo entre comillas un laboratorio virtual. Es decir, por ejemplo ayer, el día miércoles que tuve clases desde las diez de la mañana hasta las ocho de la noche, quedé chato con las reuniones, digamos partí como, tomé testigo de ese método que tenía guardado. Entonces fui al laboratorio y ahí hice un laboratorio yo solo, pero mostrándoselo a los chicos en el Zoom, digamos, y ahí hice y le mandé. Entonces ahí resolví una parte, pero no es lo mismo en realidad. Pero y lo otro son entre comillas para procesar los datos oceanográficos, hice un par de tutoriales. Entonces y eso al día de ayer me da gusto, porque revisé en YouTube y aparecía un like. Entonces como que vi un comentario que me sirvió “n” para poder procesar mis datos. Entonces bien. Entonces yo creo que es el uso de tutoriales que tú haces, pensando... no el que tú tomas de otras partes, sino que tú te tomas un tiempo para hacer un tutorial y ese mismo lo enfoca en, digamos, al programa, a las actividades, ¿cierto?, que tú estás haciendo. Eso me ha resuelto algunas cosas, digamos, en esta práctica y que ha sido súper útil para el curso de primero y último año. Después los del medio es que están tan plegados al paro, digamos, que no... que es muy desmotivante, porque en realidad no... salvo un par de estudiantes que hacen consultas, me piden cosas, pero en general no van a clases y se confían en la grabación. Entonces este es un aspecto del, digamos, puntual aquí es una excepción yo creo.

Entrevistador: Claro. Y en relación, por ejemplo, cuando... en términos de las interacciones con los estudiantes, ¿cómo te ha resultado eso? Como, ¿qué estrategias o aspectos te han funcionado mejor en términos de la interacción con los alumnos?

Entrevistado: No. Eso es para conversarlo a largo plazo. Yo llegué aquí el 2010, digamos, como de... Ese fue un choque para mí, porque imagínate, soy una persona que trabajaba en el mar. Normalmente he pasado meses solo en fiordos y canales, entonces me llevo aquí a veinte alumnos, digamos, casi todas mujeres, entonces... Y tengo una sola anécdota para explicarte eso, digamos, porque una vez los saqué a terreno, digamos, al intermareal aquí en playa Carvallo, algo súper simple y no querían meterse al agua. Entonces, yo les pregunté “¿por qué no se meten al agua?” y uno de los estudiantes me mencionó que porque no se había depilado. Entonces, no... Y esa fue súper práctica, porque para mí aprendí dos cosas, digamos: primero, son niños todavía. Entonces cuando tomo un curso de primero, son niños. Entonces ahí entendí claramente, digamos, que mi relación tiene que ser muy distinta, digamos, a los estudiantes de primer año y tengo de último año. Ahí entendí muchos de los aspectos, digamos, que en general, a los estudiantes de primer año hay un aspecto más paternal que uno tiene que actuar, digamos, y obviamente ir guardando los límites pertinentes de... para que no se tome mal con respecto a acoso y ese tipo de cosas. Pero sí necesitas un manejo... ¿Sabes qué? Yo creo que, en mi opinión, porque yo hice cursos de primer año, los profesores que hacen cursos de primer año, yo creo que tienen una carga mayor, digamos, emocional, en poder tratar con los estudiantes. Los de último año ya saben hacia dónde va la micro y van y hacen su pega y estudian y es distinto. Entonces ya tengo otra anécdota con otro estudiante que ahora es mi ayudante. Entonces obviamente es muy pragmático y lo conocí de primer año y ahora está en último año y son dos personas distintas, digamos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Es como muy bastante peculiar eso, pero yo creo que son... Yo creo que lo que uno tiene que tener ahí son, en los estudiantes de último año, yo creo que pasa por tener... que el académico tenga... realice el esfuerzo por hacer actividades prácticas, digamos, de laboratorio o de estudios de casos, que son esos tres elementos para mí fundamentales para un estudiante de tercer año. De primer año, de cursos de primer año, yo creo que las prácticas en ese sentido del trato de los estudiantes tiene que ser algo más guiado. Es como casi una excursión. Una excursión grupal, porque los estudiantes son muy tímidos, entre ellos también existe mucha... porque todavía no salen del colegio en mi opinión, entonces entre ellos se hacen bullying. Me tocó con un estudiante que era muy pulcra, digamos, y el grupo obviamente la trataba así como muy... le hacían bullying, digamos. Entonces obviamente uno tiene que tener un manejo distinto, digamos. Entonces obviamente es algo que te da la experiencia, digamos. Es que depende del académico, porque no todos los académicos... Es que yo igual tengo más empatía, digamos, con la gente, porque yo en Coyhaique recibía a veces a los estudiantes del Sename, perdón, chicos del Sename. Entonces eran chicos con problemas. Esos sí tenían problemas. Entonces, obviamente la... ahí aprendí a tener relaciones de una manera muy distinta, digamos, a entenderlos. Y ahí lo que me jugó a favor fue justamente que todas mis prácticas de investigación eran en terreno, en campo. Entonces el medioambiente, ahí se ve otra cosa. Es que uno ahí ve realmente cómo

es la gente, no en una sala de clases, digamos, leyendo o dictando clases. Uno no los conoce, son entes no más. Pero yo creo que pasa por eso.

Entrevistador: Perfecto. Oye, Eduardo y una última consulta, que tiene que ver con, ¿consideras que la periodicidad con la que nos vemos los académicos sometidos a la evaluación de la calidad de nuestra docencia, digamos, el tiempo, cada cierto tiempo con que nos vemos sometidos a este proceso, consideras que es suficiente o incorporarías más? ¿Crees que...? Por ejemplo, actualmente nuestra Universidad lo que hace es evaluar a fin del semestre académico, ¿será suficiente eso?

Entrevistado: Sí, mi opinión en ese sentido, en ese punto, sí ¿Por qué? Porque son, digamos... Voy a partir con algo. Por ejemplo, el curso de Ecología Marina, el cual me ha costado mucho hacerlo, digamos, en una primera etapa en la cual entrego conceptos. Entonces, si me hacen una evaluación en esa etapa para un curso de tercer año, solo concepto en vez de... Me voy a ir... Me va a ir mal, porque el profesor solo está entregando conceptos. En segundo año... O sea, en la segunda parte del proyecto, digamos, es la salida al terreno. Entonces ya me va a ir un poquito mejor la evaluación. El último año ya tienen que integrar todo. Perdón, el último semestre. Entonces, yo considero que la evaluación tiene que ser el último semestre, porque cada profe tiene dinámicas distintas. Entonces la mía, porque yo recibo estudiantes... Es que va a depender de tu línea de trabajo. O sea, mis estudiantes son de Ecología Marina y entre explicarle la conferencia por interferencia era como que me miraban y no entendían. Entonces, al final explicarle aspectos, que los organismos compiten por diversos aspectos, entonces ¿qué mecanismos...? Entonces meterle eso a un oceanógrafo, el concepto de ecología, la relación (46:29 no se entiende), digamos, son conceptos que no están claramente dentro del currículum de un oceanógrafo. Entonces, tengo que partir, digamos, de cero prácticamente e ir construyendo junto a lo que ellos tienen de funcionamiento de ecosistemas, ¿me entiendes? Necesito, o sea, como hacerlo gradual para después integrarlo. Si tengo una evaluación docente, digamos, en la parte final... O sea, en la parte intermedia, obviamente me va a ir mal, porque no están los elementos... Me va a ir mal, porque estamos repasando, digamos, lo que hemos visto antes o tenemos laboratorio, tenemos salida a terreno. Entonces falta lo otro, lo de procesamiento de datos. Al final, lo ideal para mí es que en el último, sea una vez en el semestre, para no burocratizar también todo esto, pero también porque uno construye una idea en una etapa, digamos. Yo, por ejemplo, en el curso de Ecología Marina el objetivo final es que ellos entiendan el concepto de funcionamiento de ecosistemas y en palabras, digamos bastante, no sé, es un concepto, digamos... Imagínate, tú te vas a la playa, mira, ya, sé más o menos cómo puede funcionar esto. Es ambicioso. Entonces, al final lo que yo quiero que ellos entiendan [es que] hay una forma de poder sistematizar cada uno de estos compartimientos que hay. Que el intermareal... Que son las pulgas de mar, el fitoplancton, los pececitos, las algas, todos juegan un rol importante en eso. Entonces, todo ese mecanismo, todo ese trabajo de poder socializar y que ellos puedan integrar y desarrollar su propio concepto, lo voy a ver al final. No lo voy a ver antes. Entonces, me consta, digamos, que el curso de Ecología de Comunidad, digamos, que es un curso que nunca me gustó y que al final fue al que más esfuerzo le he echado, le he puesto. De hecho, a costa de mi otro curso, que yo soy ventólogo, que ha sido como... lo he visto, tengo que meter un poco más de caña, porque lo he visto, digamos, que bajó un poco la calidad. Pero claro, ahí me falta... Insisto, es que ahí tengo un problema que por eso, va a depender de la práctica. El concepto de bicho es algo que para un biólogo marino es un organismo, pero para el oceanógrafo es un bicho, no más. Entonces, eso para cursos de Ecología me hubiese gustado mucho poder y es algo a largo plazo que en un momento se va a establecer. Es que ¿sabes qué? Mi problema es que los cursos que vienen antes no tienen la línea biológica, digamos. No hay una continuidad, no hay una congruencia en todos los contenidos, porque le pasan los cursos a distintos profes y los profes pasan lo que ellos saben, pero lo que debiera ser es tener toda una línea biológica. Cómo construyen la parte de (49:15 no se entiende) física, la sonografía química. Lamentablemente, la línea biológica no está como sonografía biológica. Entonces, eso hace que en esa línea en particular tengamos problemas de malas prácticas docentes. Entonces es algo que hemos... que es algo que yo creo que he detectado que es un problema principal. Por lo tanto, digamos, hay que darle tiempo, yo creo solo con una última evaluación del curso, digamos, es suficiente, porque así el estudiante también tiene todo el tiempo como para madurar el concepto y decir "sí entendí cómo funciona este sistema". Entonces, ya eso para mí, ya esa concepción, digamos, la va a lograr en el último año... en la última etapa del semestre. En el primero es un repaso de lo que vio antes, porque yo separo un curso en tres partes, como un repaso de todo el desorden que tiene hacia atrás. El segundo es como obtener información de esa parte básica y el tercero es integral. Entonces, si hago una evaluación intermedia sin una rúbrica adecuada, yo creo que también va a ser desmotivante para el profesor y también puede ser... también puede influenciar de manera negativa al estudiante, porque le va a dar más, sobre todo que son pocos estudiantes. O sea, veinte estudiantes. Ahora tengo diez-quince estudiantes. No son muchos estudiantes en la carrera de Oceanografía. Entonces obviamente, al tener pocos datos, obviamente la varianza de respuestas te encargo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Tener algo así que sea más representativo. Eso yo digo. Eso.

Entrevistador: Bueno, Eduardo. Con esa interrogante finalizamos esta entrevista. Te agradezco tu tiempo. Te agradezco la información que de verdad una información súper detallada, súper buena. Así que, bueno, continuaremos en contacto, porque obviamente estoy en este proceso de levantar estos datos y posteriormente, yo esta información la voy a socializar con cada una de las Unidades Académicas que me están apoyando en este proceso. Así que agradezco tu tiempo y tu buena disposición.

Entrevistado: No. Cuando quiera no más. Estamos en contacto y lamento... Menos mal que pudimos resolver lo del Skype, que a veces los costos del teletrabajo. A veces funciona, a veces no. Oye, ¿tú estás en Barcelona ahora?

Entrevistador: No, estoy acá en Viña.

Entrevistado: Ah, estás en Viña.

Entrevistador: Sí, porque me vine... Justamente me vine a final de febrero. El 27. De hecho, llegué el 27 de febrero.

Entrevistado: Ya.

Entrevistador: Viajé ese día, porque claro, me venía directamente a tomar los datos y todo el asunto. Ya el año pasado había estado de vacaciones, en realidad. Había venido en el mes de agosto de vacaciones y había establecido los contactos con las Unidades Académicas, pero con el tema de la pandemia, del teletrabajo, ya cambió todo el panorama.

Entrevistado: Sí. Yo me imagino.

Entrevistador: Así cambió todo el panorama. Bueno, allá también cambió todo el panorama, porque directamente el mismo día que yo me vine, fue... apareció el primer caso confirmado de coronavirus en Barcelona y ya la semana siguiente estaban todos confinados y de hecho, todavía no empieza la escalada del desconfinamiento en Barcelona. Están en fase 0 aún. Así que, en cambio en otras ciudades ya empezaron la desescalada. En Barcelona no, porque la gente es más porfiada en realidad.

Entrevistado: Sí, sí. Si tengo varios colegas de allá. Bueno, es más bohemio Barcelona, me imagino.

Entrevistador: Además. Sí.

Entrevistado: Además. Sí, si tengo varios colegas que están allá y bueno, un par de veces, digamos... Yo he estado en Madrid más que nada. Casi todos son de Barcelona. Es que hay un instituto de Oceanografía allá bien famoso.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Oye, ya está bien. Tienes que cuidarte no más. Si aquí las cosas se van a ir poniendo más restrictivas, yo creo. Sí, si yo creo que este semestre va a ser todo virtual y por lo que estoy viendo la prensa y las noticias, digamos, de... Yo creo que más pronto vamos a caer en un confinamiento obligatorio acá.

Entrevistador: Sí. Yo también... Yo creo lo mismo, porque bueno, en Santiago ya están toda la región metropolitana está confinada y yo creo que nosotros vamos para allá también, por el porcentaje. Al menos en Viña-Valparaíso ha ido aumentando de manera bastante importante.

Entrevistado: Sí, así que ojalá que todo esto...

Entrevistador: Sí y hay que acomodarse, porque yo creo que este año va a ser un gran paréntesis en nuestra normalidad que traíamos hasta el minuto.

Entrevistado: Sí, si ese es el punto. Sabí que a mí me dio un cáncer en el 2016 y te juro que yo la vi cerca, digamos. Porque ya tenía metástasis, pero en general después de que pasó la quimio y todo esto que no he tenido un año normal, digamos. O hay paros, o hay cualquiera, entonces no he tenido práctica docente así normal. Un semestre normal, nada. A mí me da una suerte de risa, porque yo me fui. Normalmente en octubre estoy en el mar en los cruceros Cimarrón del Cona y llegué a Punta Arenas. De Punta Arenas así súper bien...

9.6.17 Grado de Oceanografía. Docente novel

Duración: 36:10

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Ya, Gabriele. Mi nombre es Felipe González Catalán. Soy investigador doctoral de la Universidad y en este contexto, vamos a llevar a cabo un proceso de entrevista en profundidad para lograr obtener información en torno a cómo comprenden los docentes universitarios el proceso de evaluación de la docencia y lo que significa una buena práctica docente en este contexto. Entonces, necesito que a través de esto, me señales que tengo tu consentimiento para hacer la grabación y uso de los datos que tú me proporcionas.

Entrevistado: Sí, por supuesto que tienes mi consentimiento.

Entrevistador: Ya. Muchas gracias. Bueno, Gabriele, lo primero que sale a luz de esto... Bueno, como bien conocemos, ¿verdad?, nuestra Universidad, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuenta con un sistema de evaluación de la docencia, ¿no es cierto?, que todos quienes nos desempeñamos como académicos en este contexto lo conocemos. Sabemos un poco cómo funciona, pero antes de conocer cómo tú lo percibes esto, me gustaría que me señalaras tu parecer en términos de cómo vinculas tú el concepto de calidad docente y de evaluación docente. Entendiendo la evaluación docente como la evaluación que se hace al profesorado que imparte clases en esta casa de estudios.

Entrevistado: Yo encuentro que es una buena herramienta el sistema de evaluación docente, porque realmente dice mucho sobre muchas cosas bastante reales de lo que está pasando actualmente en términos de aprobación. En términos de comunicación entre el profesor y alumno, pero percibo también que, o sea, en relación con la calidad es algo que puede ser bastante subjetivo, porque muchas veces los alumnos evalúan un profesor mucho más porque es buena onda o en contrapartida el profesor que pasa mucho trabajo o que hace pruebas muy difíciles, a veces le ponen notas bajas por eso y no a veces evalúan por se cómo es el profesor. No estoy diciendo que eso sea algo general. No, pero sí percibo que muchas veces puede pasar ese tipo de cosas. Como una especie de represalia a veces de los alumnos respecto a algunos profesores. Yo nunca he pasado por eso. De hecho, mis evaluaciones a mí me han ayudado mucho desde un principio para entender bien cuáles eran los principales... las principales debilidades que tenía dentro de cada área que se presenta ahí, pero percibo que sí algunos colegas me reportaron que tuvieron problemas justamente sobre eso. Un profesor que a veces es muy exigente, independiente si hace una buena clase o cosa así. A veces los alumnos los (3:30 no se entiende), pero en general, yo entiendo refleja bien la calidad en la evaluación, pero hay algunos puntos que sí pueden tener algunas debilidades frente a eso.

Entrevistador: Perfecto. Y en términos generales, el proceso cómo se... Bueno, nosotros conocemos, tú conoces también cómo es el proceso en nuestra Universidad y ¿consideras que este sistema o la manera en que se implementa, los insumos que se utilizan para evaluar la calidad del profesorado y la calidad docente...? ¿Consideras que es el adecuado o harías alguna adecuación, alguna sugerencia desde tu vivencia, desde tu experiencia?

Entrevistado: Déjame pensar. Yo, como te había dicho, nunca he tenido así grandes problemas, pero sí percibo eso que muchas veces un profesor tiene casi 80%, se puede decir, de buenas notas y hay un 20% que justamente, a veces por problemas, comunicación, problemas personales, algunas cosas que yo te dije en la primera respuesta, te ponen nota 1.0, en vez de poner una nota, no sé, razonable, por decir así. Y eso acaba que baja mucho la nota final y acaba perjudicando a muchos profesores que son buenos profesores en términos de ser un indicador, un numerorcito que aparece y no una... En general, déjame acordarme si los aspectos principales que veo en la evaluación docente. Yo encuentro que es bastante precisa todas las dimensiones que cubre. Encuentro bastante buena la parte de comentarios. A mí me ayudan bastante los comentarios. Yo no sé en un principio, cuando empecé a dar clases, yo hablaba bajo a veces y varios comentarios "la profe es súper buena, pero habla muy despacito y a veces no la escucho." Yo ok, es algo que tengo que mejorar y encuentro que es súper bueno. Pero a veces hay unos comentarios que no lo ayudan, no aportan en nada realmente. A veces son comentarios que ni siquiera están dentro del dominio de lo que un profesor puede hacer. Pero en términos de mejorías, yo diría eso de los (6:26 no se entiende), eso de tener notas más buenas y dos o tres que te ponen notas mínima, yo encuentro que eso se debería mejorar, dentro del proceso.

Entrevistador: Perfecto. Y ahora y a propósito de cómo se lleva a cabo dentro de nuestra Universidad este proceso, ¿cuál es la... cuál es el propósito que tú crees que tiene evaluar la docencia en nuestra Universidad?

Entrevistado: Bueno, yo encuentro que nosotros muchas veces somos comparados por distintas cosas. Investigación, docencia, pero muchas veces yo percibo que hay un casi como un desprecio a veces por la docencia de parte de algunos, incluso de algunos colegas, no sé, como si la docencia no es importante o no es la cosa más importante que tiene de la Universidad. Incluso, porque en términos de la investigación hoy día hay muchos más incentivos que para la docencia principalmente y percibo que no que la docencia no sea algo que no se considere importante. Yo encuentro que hay programas súper buenos. Los programas, los talleres de mejoramiento docente que hice, el diplomado que yo hice también y veo que sí hay una preocupación bastante grande en actualizar a los profesores, no que todos participen, obviamente. Nosotros normalmente los que venimos llegando somos mucho más cooperadores en hacer eso, pero percibo sí que hay una preocupación en mantener la calidad de la docencia elevada dentro de la casa de estudios. A pesar de que tiene y eso yo lo conversé con varios otros colegas que tiene esa cosa de estar tan separada la investigación de la docencia que muchas veces se da un poquito menos de valor a la docencia que a la investigación. Principalmente, por ejemplo, en las evaluaciones, no sé, de evaluaciones de profesor asociados. Si tú tienes buena investigación, súper bien. Pero si tú tienes mala investigación y buena docencia es algo que puede ser que no esté tan bien así.

Entrevistador: Entonces, por ejemplo, si tuvieses que sintetizar como los propósitos con los que se lleva a cabo la evaluación de la calidad de los docentes en o la evaluación de los docentes en nuestra Universidad, podrías decir que esta es para verificar algo o para valorar algo.

Entrevistado: Yo ya he conversado en algunas oportunidades, incluso en una reunión que estaba el Vicerrector que estábamos hablando justamente de eso. De utilizar en la evaluación, en mi caso de profesores asociados, solamente los resultados de las encuestas docentes en el proceso de evaluación. Yo encuentro que eso no es necesario para cumplir con ese indicativo. Yo creo que debería tener un análisis un poco más profundo respecto a cómo los profesores imparten las clases, la calidad de los materiales que entrega. Nosotros habíamos considerado incluso... O sea, hablado sobre entregar como portafolios sobre la parte de docencia que va un poquito más adelante de los resultados de la encuesta docente, porque muchas veces los resultados no muestran todo el trabajo que el profesor tiene para hacer un curso, para dar un ramo. Principalmente ramos que tienen clases prácticas que es súper demandante en términos de trabajo, lleva horas de preparación y todo o profesores que a veces y no ven en su docencia utilizan distintas metodologías y eso acaba como... es como considerado, pero no siempre está [reflejado-referido] en las encuestas. Y da bastante trabajo.

Entrevistador: Sí, sí. Y la finalidad, porque tú dices que dentro de la evaluación de la docencia como se está llevando a cabo debiese considerarse otros aspectos y actualmente, en el fondo, nosotros en general, los docentes en la Universidad son evaluados como para obtener información respecto de si cumplen con una serie de criterios. Y es en el fondo lo que está declarado en el propósito de la evaluación, ¿no cierto? Ahora, además de eso, ¿crees que esa finalidad con que se implementa ahora la evaluación de cómo tú desarrollas tu docencia debiese variar?, ¿debiese tener una finalidad distinta quizá?, ¿o debiese permanecer tal como está?

Entrevistado: ¿Tú me estás hablando sobre la herramienta de la encuesta docente?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Eso ¿Si debiese... qué es lo que debería mejorar en ese sentido?

Entrevistador: Claro. En el fondo, considerando porque la evaluación de la docencia en nuestra Universidad, digamos, la base para todos los profesores es que la encuesta de opinión de los estudiantes y la encuesta de autoevaluación, que esa es la base para todos independiente de la jerarquía, ¿sí? Ahora, sobre esta base, ¿tú consideras que...? Porque nosotros sabemos que, si tú tienes una buena evaluación, podrías obtener algún incentivo económico, ¿no es cierto? Y eso es por todos conocidos, no es nada nuevo y no es una opinión mía, sino...

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: Y que, en el fondo, si te va bien, bien. Y si estás dentro de los top, vas a recibir este incentivo de reconocimiento, que se traduce en un bono, en un incentivo económico más este diploma que te distingue, ¿no cierto? Y la invitación a esta ceremonia, etcétera.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Además de esa finalidad, en el fondo, porque... ¿Consideras que debiese tener alguna otra finalidad este proceso de evaluación?

Entrevistado: Pucha, déjame pensar ¿Qué podría ser? Otra finalidad... Bueno, eso se realiza tanto como ese incentivo, la ceremonia, el diploma, como lo habías dicho y también se utiliza en la propia evaluación como profesores, dentro como, por ejemplo, los profesores asociados ¿Algo más que se podría utilizar?

Entrevistador: Pero así desde tu creencia. Así como ¿para qué otros fines yo podría emplear esta información obtenida a propósito de la evaluación de la docencia?

15:00 Entrevistado: Quizás implementación de buenas... No es conductas. Se me fue la palabra. Buenas técnicas docentes, no sé cómo o muchas veces incluso cuando se determinan o cuando se observan las falencias de dónde están los profesores. En cuál de los aspectos de las dimensiones que se evalúa recomendar también. "Mira, creo que tu proceso dentro de la encuesta tiene algún tipo de falencia en la evaluación. Entonces, te recomendamos hacer un taller sobre (14:40 no se entiende) para mejorar ese aspecto." Yo encuentro que viene en eso, en el sentido más de buscar puntos débiles o puntos fuertes y con esos puntos débiles tratar de mejorar más todavía el mejoramiento del mejoramiento o de los puntos fuertes incluso adoptar las mismas técnicas, las mismas metodologías para los recursos, porque muchas veces dentro de las Unidades Académicas, principalmente las Unidades Académicas que son muy grandes no hay mucho diálogo entre algunos profesores. A veces un profesor está haciendo un ramo paralelo a otro y podrían utilizar o adoptar las mismas metodologías y no usan, porque no tienen comunicación. Entonces, yo encuentro que podría ser algo así como buenos ejemplos, no solamente un premio, porque por fin uno va, recibe un premio adelante, das la mano al rector, todos te ven y chao, pero no saben qué lo que tú realmente hiciste o cuáles son las cosas nuevas que tú estás tratando de implementar en tus cursos. Yo encuentro que podrían ser, no sé, un taller de compartir las buenas metodologías o cosas así. O las prácticas. Esa era la palabra. Las buenas prácticas y todo eso. Quizás sea algo interesante. Yo siempre participo. Desde que participé del diplomado siempre participo en algunas cositas en la UNDO, en talleres y a mí eso me ha servido mucho. Principalmente por tener algo con profesores de fuera

de mi Unidad Académica, porque yo encuentro que eso es súper importante. Muy importante tener ese intercambio de información con gente de afuera, porque muchas veces uno se queda enfocado en lo suyo o en lo que están más cercanos y por fin no ve que hay muchas cosas que se puede hacer afuera.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Muchas gracias, Gabriele. Y a propósito de esa finalidad y siempre relacionado con el tema de la calidad de la docencia y su evaluación en el contexto de nuestra Universidad y yendo más específico a tu Unidad Académica, ¿cuáles son los aspectos que tú consideras que debiesen ser evaluados? Porque nosotros conocemos que existen una serie de aspectos y que están declarados, ¿no es cierto?, en esta encuesta y también se nos consulta por los mismos en la encuesta de autoevaluación. Ahora, para ti, ¿cuáles son los aspectos que efectivamente debiesen evaluarse al momento de valorar la calidad de la docencia?

Entrevistado: Ay. A ver ¿Qué es lo que yo encuentro bastante importante? Es información actualizada. La comunicación encuentro que es fundamental dentro de esa relación que vi profesor-alumno, porque esa cosa de que el profesor está en un pedestal arriba de todos, yo encuentro que es súper malo y nunca fue así y trato de no ser así. Eso para mí ha resultado bastante en tener una comunicación un poco más horizontal, por decir así, con mis estudiantes. Bueno, prácticas ahí. Yo tengo bastantes clases prácticas y trato de incluir distintas dimensiones ahí, no solamente el contenido per se, pero trato de ver algo como el rol social que ellos tienen dentro de su quehacer después en el futuro. Encuentro que es súper bueno que tuviera algo respecto... Bueno, eso no sé, algo que debería estar en todos los cursos, pero algo bastante más aplicable a lo que ellos van a ser en su profesión, que muchas veces unos están haciendo clases y realmente no saben en qué usar eso. Pero esa es una cosa difícil de evaluar. Yo creo que debería haber una discusión para saber cómo evaluar eso todo en la parte actitudinal. Yo encuentro que es bastante difícil de evaluar, pero yo creo que bastante interesante incorporar eso dentro de los contenidos y obviamente reflexionar eso un poquito en la encuesta docente de ver cuál es el rol. Si se está pasando realmente el rol que van a tener los estudiantes o en qué van a utilizar eso dentro de su rubro laboral, yo encuentro que es bastante importante. Distintos tipos de evaluaciones. Que no sean solamente... Eso yo encuentro que estaría bien dentro de la encuesta. Si el profesor aplicó distintas metodologías de evaluación dentro de su curso, porque todos sabemos que no aprenden de la misma manera y no van a ser evaluados de la misma manera y así por encima creo que serían los principales. Yo sí encuentro que la evaluación, la comunicación y la innovación quizá podrían ser tres aspectos bastante importantes ahí para ser considerados. Están considerados de alguna manera, pero quizás no... Deberían ser un poquito más desmenuzados, por decir así.

Entrevistador: Perfecto. Gabriele y, por ejemplo, cuando nosotros, semestre a semestre, ¿no cierto?, recibimos un informe respecto de la valoración que hicieron los estudiantes en términos de la docencia que nosotros impartimos. En función de esto, y en tu caso en particular, ¿cuál es el uso que tú le das a esta información que recibes?

Entrevistado: Bueno, la primera cosa [que] voy a ver... Una siempre busca dónde está mal. Voy a ver en cuál de las dimensiones que estoy peor ahí en la calificación y trato de reflexionar e implementar algunos cambios respecto a eso de acuerdo a lo que pienso yo. Pucha, yo realmente en ese punto estoy más débil. Voy a ver lo que puedo hacer, qué [es] lo que puedo cambiar. Bueno, yo te había dicho, en un principio yo en las primeras veces, en mi primera encuesta docente había un comentario así “la profe habla con la voz muy despacio”. Entonces yo bueno, eso lo tengo que mejorar y siempre trato de buscar esas críticas a veces positivas también. Yo recibí comentarios bastante positivos como “pucha, la profe tiene bastante empatía, es accesible, trata siempre de mantener buena comunicación” y eso para mí también es bueno, porque se ve que estoy haciendo algo bien. Creo que por los dos lados a mí me ha ayudado un poco como mantener mi línea o cambiar o mejorar lo que tengo que mejorar.

Entrevistador: Perfecto. Y pensando, por ejemplo, en la Unidad Académica en que tú te desempeñas, ¿consideras que los profesores...? Que todos, dictando clases a la misma carrera, pero ¿tú crees que los profesores debiesen tener una evaluación como diferenciada considerando distintos criterios, por ejemplo?

Entrevistado: ¿Dentro de mi Unidad Académica?

Entrevistador: Dentro de tu Unidad Académica. Dentro de la carrera en que tú impartes clases, ¿no es cierto? Por ejemplo, no sé, pensando en las características de la asignatura. A lo mejor en el nivel en que se encuentran los estudiantes debiese haber como una especie de adecuación o de ajuste de la evaluación docente, dependiendo de algún criterio.

Entrevistado: Quizás... Quizás en ese punto yo no hablé en la otra pregunta que me hiciste, pero creo que hay muchos cursos que tienen bastante clases prácticas, por ejemplo, y normalmente eso entra como en el total de la evaluación. En la parte general de la evaluación no se considera como en separado las clases prácticas. Y yo encuentro que las prácticas son esenciales para el desarrollo de distintos cursos para saber lo que van a hacer en un futuro. Quizás algo referente a la parte de clases prácticas. Sobre cuáles son las actividades, si realmente son útiles para su quehacer y encuentro que pudiera haber algo así. No que sea algo específico de

nuestra Unidad Académica, porque hay varias otras que también tienen clases prácticas, pero quizás podría ser algo dentro de esa dimensión, la parte más procedimental de la cosa.

Entrevistador: Sí, o sea, lo que dices tú. Claro, ustedes no son la única Unidad Académica que tiene clases prácticas, pero sí hay un tema y ¿por qué lo consultaba yo? En el fondo, me interesa saber si efectivamente, por ejemplo, ustedes creen que sería necesario contar con una evaluación como específica en función de las características de la asignatura o está bien como está y que sea una misma manera de evaluar todas las asignaturas y a todos los profesores. Entonces, a eso apuntaba un poco mi pregunta.

Entrevistado: Es que eso es bastante relativo también, porque nosotros hay una diversidad bastante grande de cursos que se imparte ahí. Incluso los que no son propios de la carrera, que son cursos de servicio también son una cosa aparte. Pero creo que en general no, yo creo que está el instrumento en general así está bien. No encuentro que debería tener algo así como más específico dentro de la Unidad Académica, yo creo que no.

Entrevistador: Perfecto. Ahora, si tuviésemos que describir... Gabriele, si tuviésemos que describir, por ejemplo, una buena práctica docente dentro del contexto de la Universidad en general y de la Unidad Académica en particular ¿Qué características tendría esta práctica docente?

Entrevistado: Bueno, en primer lugar, yo encuentro que en ramos... en ramos no, en carreras como la Oceanografía, en la cual trabajo yo, exige una base sólida, pero hay varios ramos de información que están en constante cambio y profesores que no realizan actualizaciones respecto de las cosas. Entonces, eso para mí es algo bastante que perjudica mucho la docencia. Yo creo que un buen profesor, un profesor que está actualizado que busca innovar dentro... Que no sea innovador dentro de la docencia no, pero que busque cosas distintas, prácticas distintas, metodologías distintas para pasar el contenido. Un profesor que además de la parte de contenidos, también se preocupa con la parte con el rol social que van a tener esos profesionales en el futuro. Yo encuentro que sí, que la comunicación es bastante distinta hoy día. Las relaciones son muy distintas. Muchos estudiantes muchas veces ven la Universidad como su propia casa, como su propia familia, como su nido y creo que es bastante importante. No que no sea súper cercano, pero que tenga una determinada cercanía con ellos para que exista esa relación de confianza entre profesor-estudiante. Yo pensaba que bastaba ser una persona comunicativa para ser un buen profesor, pero la verdad no es solamente eso. Obviamente que ser una persona comunicativa sí, pero traspasar un poco de la pasión por tu área, porque si no lo va a encantar eso para mí también es fundamental. Yo creo que eso. Podría estar hablando muchas más cosas, pero...

Entrevistador: Perfecto. Y ahora, Gabriele, porque estamos en un contexto bien particular y pensando en esta misma pregunta, pero ya yéndonos a la docencia virtual ¿Qué características para ti debiese tener una buena práctica docente en la virtualidad?

Entrevistado: Bueno, si vamos a considerar el momento en que estamos, encuentro que la principal característica es, en primer lugar, calificar a los profesores para que realmente dominen todas las herramientas para... O las principales herramientas, principalmente dentro de su área parece ser una buena docencia las características. Yo siempre digo, no necesitas ser un youtuber, pero si es necesario conocer las distintas herramientas que uno puede utilizar para tornar la cosa un poco menos latera, como dicen, porque no encuentro que sea lo más adecuado un alumno ver la clase grabada de una hora, siendo que está en su casa haciendo con mil y una distracciones alrededor. Teniendo que compartir muchas veces su computador y a veces ni siquiera tiene un computador para hacer eso. Entonces, las principales características en el momento, deberían ser flexibilidad, buscar herramientas propias dentro de cada área. Eso es bastante difícil. Yo el año pasado tuve una experiencia bien... de mucho trabajo en el primer semestre. Ahora estoy con un curso que es más chico igual. Un poco más fácil de adaptar el contenido para la parte virtual, pero el año pasado, el segundo semestre, yo tenía un curso que teníamos como seis salidas a terreno y justamente creo que estábamos en clases virtuales que entonces yo me paré pensando “¿cómo voy a hacer eso en manera virtual?” Así. Y necesité mucho tiempo para buscar material, para entregar material de calidad, porque es una búsqueda. Hay mucha información, pero hasta que tú evalúes en la evaluación si es de calidad, si la información es de calidad, si ellos van a entender también muchas veces es bastante difícil. Y ahí determinas, ¿sabes qué?, es bastante difícil justamente por eso, porque las actividades prácticas muchas veces no hay cómo o si hay cómo, es algo que se necesita muchos más recursos y que realmente nosotros no tenemos para hacerlo. Entonces acabamos picando por eso, porque es bastante difícil encontrar todas las herramientas o tener todas las herramientas así, pero encuentro que una buena docencia viene mucho de ahí. De saber mezclar un poco la parte teórica con la parte práctica. Hacer actividades quizás un poco más cortas, más breves, con evaluaciones más seguidas. Yo, por lo menos, he tratado de hacer eso siempre para que ellos igual estén siempre ejercitando la cabeza de una manera no tan exhaustiva dentro de determinado contenido. Y comunicación.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Mucha comunicación.

Entrevistador: Perfecto. Súper. Y ya para ir cerrando, Gabriele, y en función del tiempo para cumplir con los tiempos, digamos, acordados y también no aprovecharme más de tu buena voluntad,

¿consideras que la periodicidad con la que se evalúa la docencia, que es a fin del semestre académico, es la adecuada?

Entrevistado: Yo creo que sí, principalmente porque muchas veces la participación de los propios estudiantes no es muy masiva. Obviamente que algunos cursos son obligados a hacer la encuesta, pero algunos que no son obligados realmente no la hacen y si la hacen, lo hacen sin pensar a veces. Yo encuentro que la periodicidad está bien. Quizá solamente al final, pensando en ese comportamiento, si existiera otra más a la mitad del semestre, creo que sería bastante bueno, pero no sé si de la parte de los estudiantes van a participar, pero puedes... Pensando bien así, desde mi punto de vista, de mi visión, creo que una encuesta a la mitad del semestre sería bueno, porque también si se entregaran los resultados a la brevedad, uno también puede hacer... acabar haciendo ajustes o cambios. Quizás una encuesta más corta a la mitad del semestre, donde uno también puede ir haciendo algunos ajustes o algunos cambios respecto al que queda del semestre. Quizás sea una buena alternativa, sí.

Entrevistador: Perfecto. Bueno, Gabriele, te agradezco, digamos, tu sinceridad. De verdad que para mí la información que me has entregado, para mí es súper útil, porque igual el proyecto que estoy realizando creo que es bien ambicioso y sobre todo en un contexto donde el ejercicio de la docencia se ha tornado un poco más complejo.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Si ya lo traíamos complejo, creo que ahora lo traemos el doble o el triple de complejo, porque ya estamos casi frente a un cambio paradigmático lo que implica la docencia y muy a mi pesar, creo que no va a haber una vuelta atrás, en términos de lo que era la docencia tradicional y bueno, yo creo que hay hartito por hacer acá. Entonces, por eso va también mi interés mucho en el ámbito y como se lo señale a Juan también, la idea es que esta información que yo logre obtener de acá poder compartírsela a ustedes posteriormente y que también les pueda servir para tomar decisiones y poder enriquecer el trabajo que ustedes van desarrollando. Así que eso, Gabriele. Muchas gracias por tu tiempo y bueno, permanecemos en contacto.

Entrevistado: Gracias. Claro que sí. Suerte con tu trabajo, Felipe.

Entrevistador: Gracias. Que estés muy bien.

9.6.18 Grado de Oceanografía. Jefe de estudios

Duración: 1:11:41

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Bueno, Juan. Buenas tardes, mi nombre es Felipe González Catalán. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y en este contexto, me encuentro realizando el proceso de recolección de información a través de entrevistas en profundidad a académicos y directivos de distintas disciplinas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para conocer su percepción respecto de lo que es el sistema de evaluación de la calidad de la docencia. En este contexto, así como también lograr construir y levantar información de lo que serían buenas prácticas docentes tanto en la Universidad como en la disciplina que tú diriges. En este contexto, te, digamos, te informo que estos son los objetivos de la disciplina y me gustaría que tú a través de esta grabación, señalaras explícitamente que, digamos, ninguna obligación, digamos, entre medio de la... que no has sido obligado a dar esta entrevista y que me autorizas a hacer la grabación de la misma.

Entrevistado: Por supuesto te autorizo y yo con mucho gusto estoy disponible para estas entrevistas y que me encanta poder colaborar desde lo mío para tu trabajo.

Entrevistador: Muchas gracias, Juan. Bueno, para poder iniciar este proceso, la organización de las preguntas es desde aquello que es más global, más general, a aquello que es más particular y que en el fondo, van a haber preguntas que a lo mejor se van a ir modificando en función de la información que tú me vayas entregando. Entonces, en primer lugar, una de las interrogantes que más sale a luz en el contexto de esta investigación tiene que ver con cómo llevamos a cabo dentro de nuestra Universidad el sistema de evaluación de la calidad de la docencia y en función de esto, de cómo está siendo implementado, nosotros ya, tanto tú como yo conocemos cuáles son las características y cómo se lleva a cabo este. Pero desde tu perspectiva, ¿tú consideras que este proceso o los mecanismos asociados a la evaluación de la docencia actualmente existentes en la Universidad son adecuados?

Entrevistado: Por evaluación de la docencia, ¿tú te refieres a las típicas evaluaciones como pruebas, trabajos?, ¿a eso te refieres?

Entrevistador: A la evaluación de los docentes, propiamente tal. Al proceso de evaluación de los docentes, claro. La evaluación que se hace a los docentes, exactamente.

Entrevistado: A los docentes. De acuerdo. A ver, en este momento los dos mecanismos básicos son la encuesta de autoevaluación y la encuesta que hacen los estudiantes. Yo diría que la encuesta de autoevaluación y quizás estaba bien formulada, pero el problema que tiene es que no hay una retroalimentación después de parte de la UNDO en este caso. Yo diría que la UNDO debería, de alguna manera, detectar algunos casos en que el propio profesor tenga algún déficit. Lo declare el propio. Ahora, que yo sepa, no ha habido una retroalimentación en ese sentido. En cuanto a la encuesta de los estudiantes, adolece del problema que cualquier estudiante puede literalmente mentir, ¿ya? Derechamente, por ejemplo, en lo personal me ha tocado, y a otros colegas yo he sabido que les ha pasado, que un estudiante de arriba abajo le pone 1,0 en todas las preguntas. Entonces, evidentemente que ahí hay un problema. Entonces, ahí no... cuando todos los otros estudiantes opinan en forma diferente, quiere decir que hay problemas ya de sesgo de parte del estudiante. Entonces, a veces el profesor puede salir perjudicado y es difícil de controlar y que el estudiante responda en forma apropiada. Además, casi le da derecho a responder a todos los estudiantes, en circunstancias que muchas veces estudiantes no asisten mucho a clases. Entonces no están éticamente autorizados para responder, porque ¿cómo va a poder juzgar un estudiante que ha ido a menos del 50% de las clases cómo actúa el profesor si ni siquiera lo ha visto? ¿Ya? Entonces, desde ese punto de vista, creo que debería haber un límite, ¿ya? Los estudiantes que asisten poco a clases no debieran estar autorizados a responder, ¿ya? Entonces, creo que ahí en la encuesta de los estudiantes requiere un poco de examinación. Creo también que así como a los profesores se les exige una autoevaluación, yo diría que los estudiantes tendrían que tener en esa encuesta también algún grado de autoevaluación respecto de su propia performance en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería bueno que se le preguntara, ¿ya?, que cómo anda su responsabilidad, principalmente cuánto asisten a clases, ¿ya?, cuánto participan en clase y también que tan respetuosos son con los plazos. Cosas de ese tipo. Yo diría que sería bueno que eso se preguntara también para que un poco el estudiante al responder las preguntas que se refieren al profesor, él hiciera también un balance: qué tanto ha rendido él o ella versus cuánto le ha dado el profesor o la profesora, ¿ya? Yo diría que en esa encuesta hay hartito que escarbar. Pero entiendo que en este momento eso se está abordando, ¿ya?, porque un colega mío está integrando especialmente una comisión que se está constituyendo en este momento al respecto. Entonces, eso lo sé de primera fuente. Así que eso es excelente. Entonces, las encuestas de los estudiantes, yo creo que hay un sesgo, no dan la información objetiva que deberían dar. La situación es compleja, por ejemplo, cuando se pregunta si el profesor entrega el programa de asignatura. O sea, o lo entregó o no lo entregó. O sea, a veces las respuestas están divididas. Eso no puede ser. O sea, debiera ser unánime: o lo entregó o no lo entregó. No pueden haber respuestas intermedias, ¿no? Entonces hay cosas así. Lo otro es que es frecuente que los estudiantes en la parte de respuestas libres usen juicios de valor y el juicio de valor es totalmente inútil como retroalimentación para el profesor, porque en el fondo, si a uno le dicen que es malo como profesor, de acuerdo, soy malo, ¿pero en qué? Entonces, cuando se hacen preguntas libres, estas deberían ser concretas. El profesor llega atrasado. O sea, lo que se diga. Por ejemplo, si se le hace preguntas y no responde. Cosas de ese tipo, ¿ya? Pero la verdad es que en lo personal me ha tocado juicios de valor en que yo no sé cómo enfrentarlos. Yo quisiera mejorar algunas cosas que se dicen, pero no tengo elementos para poder hacerlo, porque no me explicitan el cómo hacerlo, ¿ya? Entonces ahí hay un déficit en la encuesta, en que por lo menos debería pedírsele al estudiante explícitamente que diga a su vez explícitamente los déficit que tienen al profesor para que eso sirva, ¿ya? Entonces, yo diría que aquí también hay un déficit, porque esa parte es muy valiosa muchas veces, porque eso no es abordado muchas veces en las preguntas. Entonces muchas veces, cuando hay un problema que es evidenciado, solamente, únicamente en la parte donde el estudiante responde libremente. Entonces esa parte tiene que ser trabajada un poco más. Ahora, hay otras instancias de evaluación de los docentes y en que, diría yo, se ve que son, por ejemplo, cuando alguien quiere cambiar de jerarquía, ¿no? O sobre adjunto a titular, de auxiliar a adjunto, en fin. Esa parte, no sé... no sé qué tan sistematizada se encuentre la verdad. Tengo mis dudas, ¿ya? Esa instancia debería ser aprovechada también, ¿ya? Y diría que está todavía como muy intuitiva. Deberían tenerse criterios más objetivos para poder evaluar a la docencia de un profesor que quiere cambiar de jerarquía, ¿ya? Hay algunas cosas que hoy en día se podrían aprovechar bastante bien. Por ejemplo, como son el manejo del Aula Virtual. Uno podría hacer un examen de las aulas virtuales, ¿ya?, que tiene el profesor en los últimos años y así, de esa manera, hacerse una idea. Pero el examen tendría que ser con criterios objetivos. O sea, decir ya, si voy a tomar el criterio de Aula Virtual, tengo que tener una pauta, una rúbrica...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Por decir. Y esa rúbrica tiene que ser diferenciada y no puede ser igual para Arquitectura como en el caso nuestro de Oceanografía.

Entrevistador: Ajá.

Entrevistado: Yo diría que habría que, con un poco de ingenio, se puede objetivizar un poco la evaluación de los docentes. Obviamente, lo otro también que se requiere es, por ejemplo, no sé si haya echado

mano para la evaluación docente todo el tema de los trabajos de titulación, tesis, memorias, como se le quiera llamar, ¿cómo ha sido allí el trabajo del profesor? Tengo la sensación que eso ha sido poco explotado, ¿ya?, porque muchas veces un profesor puede ser regular no más haciendo una clase normal, pero puede ser brillante guiando a un alumno en su trabajo final o viceversa, ¿ya? Entonces tengo la sensación que todo lo que son trabajos finales, la evaluación de cómo se guía a un alumno en el trabajo final debiera ser bien revisado, ¿ya? De nuevo habría que ver qué mecanismos usa, pero por ejemplo, hay indicadores que son como bien importantes. Que un profesor, por ejemplo, cuando recibe un escrito de parte de un alumno, se lo revisen en un tiempo prudencialmente corto. O sea, que no pasen dos meses hasta que se lo revise devuelta, ¿ya? Si está dentro de un curso, por ejemplo, tiene que ser una corrección rápida, que no supere como máximo las dos semanas. Cosas de ese tipo. Que esté disponible. Y muchas veces el profesor no está disponible para el estudiante. Eso es un criterio objetivo. Qué tan rápido puede ubicar un estudiante a su profesor guía. Entonces, yo diría que son algunas de las cosas que se me ocurren en este momento que habría que depurar, ¿ya? Y que tendrían que ser puestos a conocimiento de los profesores de antemano, obviamente.

Entrevistador: Ahora, a propósito de eso que me señalabas tú, Juan, que tiene que ver con en el fondo que no se ha puesto como tanto ojo respecto de, digamos, de estas diferencias que existen entre un tipo de profe y otro. Entonces, no sé si lo estoy entendiendo bien, pero tú estarías apostando por una, digamos, una evaluación como diferenciada, dependiendo de las características como de la asignatura que se dicte. Algo así. No sé si logro comprender bien un poco la idea.

Entrevistado: Es que mira, claramente hay una diferencia entre las asignaturas que se hacen en la sala de clases archiclásicas, otra diferente en la que se hace en laboratorio, por ejemplo. Otra diferente en la que se hacen en terreno. Otra diferente respecto de la que se hace como profesor guía del trabajo final, ¿ya? Entonces, cada uno tiene sus matices y por lo tanto, algunas preguntas que son ideales para una clase teórica, no tienen cabida absoluta en la clase de laboratorio. No vienen al caso.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, si uno tuviera que responderla, uno no sabría que responder o tendría que responder como “no sabe, no responde”, ¿ya?, y viceversa. Entonces, yo diría que hay que, en primer lugar... Claro, efectivamente, si uno lo llevara todo a una encuesta, porque una forma de evaluar es la encuesta, pero no es la única forma.

Entrevistador: Exacto.

Entrevistado: Pero si lo lleváramos en principio al terreno de las encuestas solamente hay preguntas y hay que clasificarles, ¿ya? Entonces, para cursos que son eminentemente prácticos, algunas preguntas no vienen al caso.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y viceversa. E incluso, en prácticas de terreno también hay muy diferentes. Son cosas que son muy propias de las salidas a terreno y, por ejemplo, algo que uno tendría que velar de todos modos, en principio, que uno no se preocupa tanto en una clase teórica, pero que en terreno es partir por la seguridad.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, habría que partir preguntando: ¿el profesor tiene los resguardos mínimos de seguridad para con los estudiantes y para consigo mismo en una salida a terreno? Por ejemplo, alguien podría hacer caminar junto a un precipicio a los estudiantes.

Entrevistador: Claro.

15:00 Entrevistado:

¿Ya? Entonces, uno el profesor entre comillas choro. Sí, pero pone en riesgo la vida de todos, la propia suya también. Eso no tiene ningún asidero preguntarlo en una clase teórica. Para salidas a terreno, sí. Es esencial. Está el tema, por ejemplo, de las alergias. Entonces, antes de la salida a terreno, hay que tener aspectos de si estudiantes tienen alergias por si va a estar en lugares en donde hay, no sé, vegetación que es irritante, que es urticante. O si va a tener que maniobrar con animales. Por ejemplo, en el caso nuestro, con cangrejos, qué sé yo, que puedan producir una reacción alérgica. Entonces, tener un shock como anafiláctico en terreno puede ser fatal, ¿ya? Entonces, claro, hay una serie de cosas que hay que tener presentes en una y otra circunstancia que... Entonces sí, tiene que ser diferenciada según el tipo de asignatura. En general, no solamente asignatura, sino según el tipo de actividad docente.

Entrevistador: Claro, ahora por ejemplo, no sé. Ya, me has señalado algunos criterios respecto de, ya, como qué aspectos considerarías tú para efectos de una instancia o actividad docente asociadas a una salida a terreno. Mencionaste también lo que tiene que ver con las tesis, memorias o trabajos de fin de grado. Y en el caso de ya, una clase de laboratorio, que también la mencionaste, pero ahí quizás me gustaría como un poco saber como ¿qué criterios o aspectos serían relevantes para una clase de laboratorio, por ejemplo?

Entrevistado: Mira, el laboratorio, al igual que la salida a terreno requiere muchas veces de tener presentes normas de seguridad, ¿ya? Entonces, antes de que un estudiante entre a un laboratorio, tiene que

saber a qué va y tiene que partir con normas de seguridad también, ¿ya? Entonces eso, si por ejemplo un profesor no toma en cuenta eso y mete a los alumnos directamente al laboratorio, sin una actividad de pre-laboratorio, está incurriendo en una falta. Es necesario hacer una inducción, ¿ya? Por lo menos una inducción en todo el semestre o muchas veces una inducción antes de cada laboratorio, ¿ya? Para orientar primero al estudiante y hacia los objetivos que persigue el laboratorio, las competencias que se quieren lograr con el laboratorio y competencias entre otras de seguridad. Obviamente hay que tener eso siempre presente. Diría yo eso. Bueno, y observar bueno, todas las típicas cosas que se necesitan. Por ejemplo, hay laboratorios que requieren necesariamente que uno esté vestido con la capa, ¿ya? Que tiene que ver con la seguridad también, ¿ya? Al cómo disponerse a un laboratorio, porque una vez más, esto tiene que ver con la seguridad. Uno no puede hacer cosas bruscas en un laboratorio, porque de nuevo, puede afectar. Entonces todo eso tiene que estar regulado, ¿ya? Entonces, el propio profesor tiene que estar bien capacitado y el profesional auxiliar que está en el laboratorio tiene que estarlo, ¿ya? Tiene que haber idealmente una certificación en ese sentido, ¿ya? Eso sería lo ideal. Que en el fondo el profesor de alguna manera tenga alguna forma de criticar que él es idóneo para estar en ese laboratorio, ¿ya? Y que a su vez pueda guiar bien a los estudiantes. Entre paréntesis, en el caso nuestro, hay una instancia que no es exactamente salida a terreno. Tampoco laboratorio, pero también involucra muchos (18:42 hay un lapsus y no se escucha la continuación) En las clases de Taller de Buceo. Entonces, eso también es importante. De ahí con mayor razón porque ahí hay personas que puedan tener problemas físicos que no puedan ser idóneos y no pueden participar. Así de simple. Yo supe de un estudiante que tenía aneurisma y no pudo seguir con el curso. Eso fue una buena medida. Que no siguiera, porque o sí no podría haberle significado probablemente la muerte inclusive. Entonces, en el laboratorio, particularmente esas partes tienen que estar claras, ¿ya? Y tiene que ser, por otra parte, un laboratorio motivador, yéndose a la parte pedagógica misma. Ojalá sea un laboratorio en que el estudiante vea bien claro para qué le sirve. Ver aspectos prácticos en cómo aplicar eso que está aprendiendo en el laboratorio, ¿ya? Cómo se ve eso en la vida real, ¿ya? Qué implicancias tiene todo lo que está aprendiendo. Ojalá sea un laboratorio que esté dentro de... bastante actualizado, ¿ya? Porque uno puede caer en la rutina de permanecer con el mismo equipo de hace 30 años atrás eventualmente. O no es menos cierto que hay algunas técnicas clásicas que no han cambiado mucho, quizás, ¿ya? Entonces hay alguna técnica que se van a seguir usando indefinidamente en el caso de Oceanografía, pero hay que tratar de actualizarlas aunque sea en aspectos periféricos, como por ejemplo, cómo hacer el tratamiento de los datos, ¿ya? O sea, que ojalá se hagan con softwares acorde a lo que usan, por ejemplo, hoy la industria, en las empresas consultoras modernas, qué sé yo. Si bien es cierto que el laboratorio en sí mismo no tenga tanta diferencia como hace veinte años atrás, pero que todo el entorno, ¿ya?, se ha actualizado por lo menos. Yo diría que eso es lo que yo esperaría.

Entrevistador: Perfecto. No, si eso me interesaba como para como lograr ir, digamos, nutriendo la afirmación que habías hecho anteriormente. Ahora bien y a propósito de todo esto que hemos ido conversando y de lo que has ido mencionando, si por ejemplo, pensáramos en, y retomando la primera pregunta, que estábamos pensando un poco en términos del sistema de evaluación de la calidad de la docencia, pero en términos muy generales. Considerando, ¿cuáles son los propósitos o cuáles son las finalidades con que tú consideras que debiese llevarse a cabo la evaluación de la calidad de la docencia? Así como, ¿para qué debiese evaluarse la calidad de la docencia?

Entrevistado: A ver, vamos de atrás para adelante. Uno quiere lograr que un estudiante cuando esté graduado, titulado, haya logrado cumplir el perfil de egreso, ¿ya? Entonces y ese perfil de egreso significa adquirir una serie de competencias, ¿ya? Entonces, el profesor, en el fondo, yo lo miro como un facilitador para que el estudiante logre hacer eso, ¿ya? Ahora, ese sería el ideal, por lo menos. Ahí entramos en el terreno de cuánto el estudiante quiere hacer por su propia cuenta, que es lo que mucha gente dice. La cruda realidad de muchos estudiantes nuestros es que el estudiante tiene que empujarlo, ¿ya? O sea, es un facilitador, pero mayúsculo. Entonces, el profesor tiene que poner a disposición del estudiante en forma ordenada, estructurada, bien clasificada... clasificados los elementos para que el estudiante pueda adquirir esas competencias. Entonces, si un profesor, por ejemplo, no cumple con las condiciones mínimas para facilitar ese proceso de enseñanza-aprendizaje, este profesor o tiene que ser reinstruido, capacitado, lo que sea o eventualmente, si es reiterativo, tiene que ser apartado. Entonces, básicamente la evaluación del docente sirve para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje logre que los estudiantes más o menos logren las competencias de perfil de egreso básicamente, ¿ya? Entonces, la evaluación tiene que cubrir todos los ámbitos que son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Que el profesor tenga, en primer lugar, disciplinariamente un buen dominio de la materia, ¿ya? Por eso no basta si es que no sabe cómo aportarlo. Tiene que tener métodos de enseñanza que sean suficientemente didácticos, que sean motivadores, por qué no decirlo, hasta entretenidos, ¿ya? Que sean diversos, ¿ya? Porque en lo personal, yo he aprendido que hay estudiantes que son un fracaso total en las pruebas clásicas, pero brillan en una exposición oral. Brillan en un debate, por ejemplo. O son excelentes en un trabajo. Entonces, la evaluación de los estudiantes diría que tiene que ser equitativa, tiene que ser diversa en ese sentido, para darles a todos la oportunidad de que, como digo, brillen. Entonces, si un profesor se concentra

solamente en la clásica prueba está, lamentablemente, quitándole oportunidad a los estudiantes de mostrar lo que pueden hacer en otros ámbitos. Que pueden ser tanto o igual valiosos que una prueba, ¿ya? Entonces, hay que ver a través de la evaluación docente que los métodos de evaluación que use el docente sean los adecuados, que sean suficientemente diversos y que apunten siempre a este tema de perfil de egreso, ¿ya? Que no se aparten de ellos. Antiguamente, por ejemplo, había profesores que básicamente buscaban hacer una prueba para que los estudiantes se cayeran. Habían profesores que derechamente apuntaban a que los alumnos no pudieran responder bien la prueba. Yo soy partidario de que, en el fondo, hay que hacer como la instantánea, ¿ya? Ver qué es lo que sabe o no sabe el alumno respecto de lo que se quiere perseguir que logre con el perfil de egreso. Hacia eso hay que apuntar finalmente. Tener siempre en la mira el perfil de egreso, ¿ya? Y entonces, la encuesta docente tiene que apuntar a eso también, ¿ya? No ir más allá. No apartarse de eso, sino que en función del perfil de egreso, hacer la encuesta, ¿ya?

Entrevistador: Perfecto. Juan, y por ejemplo, ya, que es función del perfil de egreso. Ya, tomando eso en cuenta y pensando, en el fondo, en tu realidad y en la realidad de la Universidad en general. Para ti, personalmente, una buena práctica docente, ¿en qué se traduciría? Así como concretamente: una buena práctica docente en la Universidad y en específico, en el área que tú, digamos, en la que tú te desempeñas.

Entrevistado: Si la llevamos a una asignatura en particular, yo hace rato que llegué al convencimiento que teoría y práctica son algo que deben convivir en partes iguales. Por lo tanto, mi asignatura tiene que tener un componente teórico fuerte, pero tiene que tener un componente práctico fuerte también. Ahora, qué es teórico, qué es práctico, eso va a depender mucho de la disciplina en primer lugar y en caso específico de cada asignatura, ¿ya? Entonces, esa práctica puede ser una práctica en laboratorio, en terreno, computacional. En el caso de Derecho, significará ir, no sé, a los tribunales o estar junto con un abogado ya acompañándolo. Vaya a saber uno. Entonces, tiene que haber, de partida, un buen balance entre teoría y práctica. Desde mi punto de vista, eso es fundamental. Sin teoría, uno está sin contexto, ¿ya? Si todo se traduce en pura práctica, el problema que se tiene es que uno no sabe dónde está parado. Entonces, la teoría es muy fundamental para saber hacia dónde uno quiere ir. Dónde está ubicado en el espacio de un tema. Y, por otra parte, si uno se concentra en la pura teoría, no tiene los pies en la tierra, porque en el fondo, eso puede ser un puro ejercicio finalmente mental que no tiene mucha utilidad, ¿ya? Entonces, hay que tenerlo conectado en alguna medida aunque sea con la realidad ¿Cómo eso se ve en términos prácticos? Porque, por otra parte, en el ámbito laboral, hay gente que sí se va a desempeñar en ámbitos más teóricos, pero hay mucha gente que lo va a hacer en ámbitos prácticos. Entonces, hay que darle oportunidad a unos y otros de poder aprender lo que el día de mañana van a necesitar. Lo uno y lo otro. Lo teórico y práctico. Eso por una parte y por lo tanto, eso se va a traducir en las actividades que tiene uno que hacer. Y, a su vez, en las evaluaciones que uno hace, consecuentemente. Por lo tanto, esto de teoría y práctica se tiene que ir manifestando en todos los ámbitos de la docencia, ¿ya? En las materias que uno pasa. En las evaluaciones que uno efectúa. Por otra parte, un componente que creo que es importante es que haya algo de espontaneidad. Algo de improvisación. Y ella, que la clase o lo que entendamos por clase, lo que sea, ¿ya?, cualquiera de sus formas, tenga algún grado de naturalidad que esté fuera de un molde. Creo que eso es importante que exista. Porque si no, finalmente, la docencia pierde su carácter, su esencia, hasta cierto punto. O si no, uno puede una grabadora básicamente y dar los libros y con eso está al otro lado. Entonces esa orientación que se da espontáneamente, esa noticia que de repente puede ser importante que salió en el diario sobre el cambio climático, que no tiene tanto que ver con la materia del día, que hay un mínimo espacio. No digo que ocupe la mayor parte del tiempo, pero tiene que haber algo de espontaneidad, ¿ya? Cuando toda la docencia es puramente dirigida desde arriba, la presencia del profesor como que pierde sentido, ¿ya? La inquietud, por ejemplo, espontánea, que los estudiantes ojalá la traigan a clases de repente: “profesor, vi tal cosa en tal parte”, “me llamó la atención”, “cuando estuve de vacaciones en la playa, me pasó tal cosa, ¿qué es eso?” Tiene que darse lugar. No puede ser que el profesor diga “no, no hay tiempo para eso, ¿ya?, porque la Universidad tampoco me lo entrega. Tengo tantas horas para hacer todo este programa y no tengo cómo, así que esta pregunta no cabe.” No, eso puede ser. Entonces eso es una buena práctica docente desde mi punto de vista. Es esencial. Es esencial. O sea, idealmente, cada clase debería tener una fracción de tiempo o si no es una clase que sea más acumulado en otra probablemente, ¿ya? Pero ese componente desde mi punto de vista tiene que estar. Y de nuevo esté repartido en todos los ámbitos, tanto en teoría como en la práctica, como en la evaluación, qué sé yo, en fin. Tiene que ver algo de eso. Una buena praxis también tiene que tener un componente motivacional, aunque la motivación nace desde uno. Pero uno puede despertar la motivación a través del incentivo, mostrando cosas que sean interesantes, que sean entretenidas, ¿ya? Que sean hasta lúdicas incluso, ¿ya? Porque muchas veces un estudiante no está enterado de esas cosas y esa es la idea: mostrarle cosas que el estudiante desconozca y que sean... que tengan chispa. Que uno diga: ¡Oh, me llamó la atención! Idealmente, ojalá que después de cada clase, el estudiante diga aprendí, aunque sea una pequeña cosita nueva.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: O sea, es obvio, el estudiante va a aprender a clases, pero que en el fondo sea una cosita, aunque sea pequeña, pero que sea trascendente. Que en el fondo, la persona diga después de cada clase un detalle simpático que aprendí, ¿ya? Entonces, el profesor debería lograr eso en alguna medida. Ahora, lo anterior, al final todo lo que estoy diciendo es una gran exigencia para el profesor y el problema que eso conlleva, es que hace falta tiempo. Para hacer una muy buena clase, y en general para hacer toda la docencia, todo el proceso docente, se necesita mucho tiempo de preparación, ¿ya? Hay que leer mucho. Mucho, mucho, mucho, mucho, ¿ya? Hay que estar al día con lo propio con la propia disciplina que uno maneja de la investigación, pero también un poco más. Cuando uno está haciendo docencia, uno tiene que ir un poco más lejos. Y entonces yo veo que eso falta. No están dadas las condiciones para hacer una buena docencia en la actual universidad, porque falta tiempo, ¿ya? Además que uno como profesor universitario debería tener idealmente una visión... Está en la Universidad, por lo tanto, tiene que tener una visión universal. Aunque yo soy de la Oceanografía, ¿ya?, a mí me gusta la música, por ejemplo. Yo debería, no sé, leer un poco sobre lo que es la música, qué sé yo, o de otras cosas que también me gustan y que no puedo cultivar nunca, porque me falta tiempo. Por ejemplo, a mí me encantaría poder dibujar mejor. Dibujo científico, ¿te fijas? Ya. Por ejemplo, ir a terreno, ver un corte geológico y poderlo dibujar bien, ¿ya? Como los antiguos geólogos lo hacían. Los antiguos naturalistas. Jamás he tenido tiempo de tomar clases de dibujo po ¡A qué hora! Imposible. Entonces, el problema es que si tú me preguntas cuándo fue la última novela completa que leí fue hace mucho tiempo. Porque nunca tengo tiempo. Y eso, en la reunión de profesores para plan estratégico, la última que tuvimos, yo lo traje a colación y la mayoría de los que estaba en la mesa dijeron lo mismo. Entonces no puede ser que un profesor universitario no tenga tiempo de leer una novela, ¿ya? Porque todo eso, esos pequeños ingredientes le dan esta sapiencia, esta sabiduría que es necesaria que la tenga, que la pueda recoger el estudiante en el día a día, ¿ya? Porque todas las cosas están interconectadas. Entonces, eso... ese bagaje que tú no sabes cuándo [lo] vas a necesitar, pero a veces es un segundo que tú finalmente aportas eso que aprendiste durante años. Ese segundo vale oro, ¿ya? Entonces, esa es la cuestión que yo creo que falta de repente. Que uno pueda tener esa posibilidad de instruirse más en el día a día, para reciclarse bien para entregar una buena docencia, ¿ya? Y bueno, todas las cosas que hoy día se piden de material para el Aula Virtual, de preparación, de actividades con objetivos claros, resultados de aprendizaje bien definidos y todo lo demás, eso toma mucho tiempo. Entonces, al final, uno hace lo que puede. Así es que ahí idealmente hay que tratar de hacer algo al respecto para poder lograr eso que esto se cumpla, porque o si no, al final uno termina como todos los días. A la una, dos de la mañana, acostándose reventado y...

Entrevistador: Oye, Juan, y a propósito de eso que estás comentando... Bueno, ahora estamos en un contexto bien particular y ha implicado que un desafío bien importante, que es el tema de la virtualización de la enseñanza y la virtualización de la formación. Y en este contexto, ¿existiría alguna diferencia así como evidente en relación a una buena práctica docente presencial y una buena práctica docente... una buena práctica docente virtual? O directamente, ¿qué elementos o qué características verías tú o pedirías tú para caracterizar a una buena práctica docente virtual? ¿Qué características debiese tener esa?

Entrevistado: A ver, hay algunas que te diría que son uno a uno con la presencial. Por ejemplo, si tenemos una reunión, como ahora la estamos teniendo, que por ejemplo, yo me conecte a tiempo. Eso es fundamental, porque o si no, estamos mal.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, hay algunas cosas que son... no son tan diferentes, ¿ya?, respecto de las clases presenciales. Yo diría que el profesor tiene que tener un buen dominio del software para poder conectarse en forma ya sea sincrónica o asincrónica. O sea, tiene que tener buen dominio de los distintos softwares. Por ejemplo, cuando hago una clase en la que no estoy conectado directamente con los alumnos, como por el asunto del paro, por ejemplo, hay un software que me permite grabar lo que yo hago en la pantalla. Entonces, yo hablo, se me graba la voz. Si quiero, me pueden incluso... Puede aparecer mi casa, perdón, mi cara, ¿ya?, aunque eso es optativo. Pero aparecen todas las transparencias que estoy mostrando, si busco en internet. Queda todo grabado. Entonces, tener un buen dominio de los distintos softwares que son necesarios para una buena virtualización. Dominio de los periféricos también. Eventualmente micrófono, cámara, tablet, todos los periféricos que son necesarios para hacer una buena docencia a distancia, porque por ejemplo, en algunos casos puede ser necesario tener un hardware que no es el que está incorporado estrictamente en el notebook por razones técnicas. Entonces, hay que saberlo manejar bien también. Entonces, esa parte también tiene que ser. Software y hardware. Y obviamente tener un buen control de la conexión a internet, ¿ya? Saber cómo manejar eso. Un ingrediente que no es menor es el caso de la pandemia particularmente y lograr encontrar un lugar tranquilo desde donde tener las clases, ¿ya? Entonces, eso es un poco complejo, porque depende del resto de la familia también. En condiciones normales, uno se va a su oficina, pero en condiciones actuales, que son reales, ¿ya? No porque estemos con pandemia deja de ser menos reales, súper reales. Uno tiene que tratar de ingeniárselas como sea posible encontrar un lugar tranquilo desde donde hacer las clases. Un componente súper importante, porque no se saca nada con hacer una clase donde hay un perro ladrando al lado.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Ya? O sea, es anecdótico, pero influye mucho.

Entrevistador: Juan, ¿me das un segundo, por favor?

Entrevistado: Sí, por supuesto.

Entrevistador: Por favor. (pasa el tiempo de espera) Ya entonces, en el fondo, estábamos haciendo referencia al tema de la docencia virtual y de las buenas prácticas en docencia virtual y claro, hay una serie de elementos que me estabas comentando tú que tienen que ver con el tema de, por ejemplo, la conectividad, ¿verdad? El tema del ruido o los sonidos del lugar en que están y que claro, efectivamente se hace un poco complicado y hay un montón de aspectos que controlar en este sentido.

Entrevistado: Claro, lo otro es que hay que tener presente que, del otro lado, la realidad es que nuestros estudiantes tienen problema de conectividad y pasa por un tema económico de la familia y porque tienen que compartir, y que tiene que ver con lo anterior en todo caso, lo poco que tienen con los demás, con los hermanos, con los propios papás. Entonces, en situaciones en que no está... no es obvio que el estudiante pueda en cualquier hora conectarse, hay que tener alguna alternativa que darle al estudiante que tiene ese déficit, ¿ya? El ideal es, por supuesto, lograr que como Universidad se pueda lograr tener a todos los estudiantes interactuando a las horas que el profesor lo solicite, ¿ya? Entonces ahí escapa un poco al control del profesor, pero al final hay que tenerlo presente. Entonces, el profesor tiene que estar informado de la realidad de los estudiantes para que se pueda llevar a cabo una buena docencia virtual. Si no hay buena conectividad, no pasa nada. Ahora, lamentablemente esto también choca con que los propios estudiantes se demoran a veces en responder a las preguntas que les hacen los profesores respecto de su situación. O sea, lo digo personalmente, ¿ya? Yo cuando pregunté la primera clase cómo era la situación, me llegaron las respuestas con cuentagotas y al final no todos respondieron. Entonces, complicada esa parte también que si no hay respuesta de los estudiantes, entonces al final uno no sabe qué hacer. Otra cosa es que las evaluaciones tienen que ser, y esto es súper difícil, ingeniosas para lograr que no haya mayor copia. Y por ejemplo, no sirve mucho dar un tiempo corto, precisamente por los problemas de conectividad de los propios estudiantes, porque alguno podría poner dos horas para responder una prueba...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero eso no es realista cuando muchos estudiantes no tienen capacidad de conectarse de forma sincrónica. Entonces ahí, en el tema de la docencia virtual, muchas veces es un supuesto implícito que todos los estudiantes pueden a cualquier hora conectarse.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Eso no es cierto. Entonces, es una de las cosas que hemos tenido que aprender y es que hay que partir por tratar de nivelar esa situación. Y si no se puede nivelar, hay que tener formas de enseñanza o de evaluación que toman en cuenta esto. Y uno de los problemas mayores es controlar que el estudiante demuestre él solo, o ella sola, que realmente sabe o no sabe. Y en la virtualización eso se complica mucho. Y de hecho, esto es un problema antiguo, porque por ejemplo, no sé si tú has oído de la Open University en Gran Bretaña. La Open University partió con la educación a distancia por los años 60, ¿ya?, cuando ni siquiera existía Internet. Pero las evaluaciones se hacían presenciales. Si bien es cierto todo el tema de la enseñanza propiamente tal era a distancia, con entrega de libros, grabaciones, lo que sea, ¿ya?, o sea, con medios audiovisuales de esa época, pero las evaluaciones eran presenciales. Entonces ahí hay una cuestión que yo le he estado dando vueltas al asunto y es de difícil solución, porque todos los profesores manifiestan el mismo problema: ¿cómo lograr que ciertas materias, sobre todo las teóricas, logren ser controladas sin que el estudiante esté mirando al lado? Porque al final si de eso se trata, es muy fácil. Entonces, hay que tener la capacidad, el ingenio de reinventarse y en esto, yo diría que es difícil dar una receta en este momento, porque cuesta. Ahora, tengo rondando una idea loca desde unas semanas atrás que esa podría servir. Que cuando uno tiene virtualización, si uno tuviera unas ciertas como islas universitarias ubicadas en lugares estratégicos de la ciudad y uno podría lograr que los estudiantes fueran a estas islas universitarias, ¿ya?, lugares en que uno tuviera buena conectividad a internet para los que tengan déficit y que uno, por ejemplo, pudiera garantizar ahí que, por otra parte, se podrían hacer las evaluaciones ahí. En lugares así pequeñitos, que sean del tamaño de un negocio quizás y que sirvieran para acoger, no sé, 10-20 estudiantes en que uno pudiera centralizar localmente la distribución de la enseñanza en circunstancias como esta. Ahora, el tema del coronavirus lo imposibilita un poco, porque claro, está el problema del contacto, ¿ya?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero en circunstancias que no hubiera el tema de la pandemia, que fuera una solución de otra naturaleza, una isla así chiquitita o diversas islas repartidas en la ciudad ayudaría a tener este un poco más de control sin tener que el estudiante ir tan lejos como a la Universidad.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, es una idea media loca que, como tú te puedes dar cuenta, tengo. No sé si sea factible en alguna medida, pero es una idea.

Entrevistador: Ahora, Juan, a propósito de, porque en el fondo, lo que me has ido explicando hasta ahora, en términos de la docencia virtual, se ha ido relacionando primordialmente con el tema de la evaluación, porque la evaluación se ha transformado en un desafío para todos, creo yo. Ahora, y yendo un poco más a otro ámbito siempre dentro de la docencia virtual en relación a esta pregunta, pero ya tenemos el desafío del tema de las evaluaciones. Y en términos del profe, del rol del profe: en la virtualidad, ¿cuál es el gran desafío que se nos viene por delante?, ¿qué debiésemos, digamos, cuál es esta nueva reconstrucción o reconfiguración de la figura del profe? Porque ya tú lo has dicho, ya no podemos... Hay cosas que sí vamos a poder como tomar de la presencialidad, pero hay cosas que necesariamente vamos a tener que darle una vuelta de tuerca un poco.

Entrevistado: Mira, yo diría que en lo personal, el desafío que he visto es que he tenido que mejorar los apuntes, por ejemplo. Me he encontrado con que el material que yo entregaba anteriormente era deficitario, ¿ya?, considerando que al no estar presencialmente cuesta un poco mostrar en la pizarra lo que yo mostraba, por ejemplo. Entonces, hay que mejorar, por ejemplo, muchas figuras para ser más didácticas en la explicación de ciertos conceptos, ¿ya?, y eso toma tiempo. Ahora, en parte se puede palear con tablets que son como una pizarrita electrónica en el fondo, ¿ya?, que uno puede escribir ecuaciones, puede hacer dibujos y cosas por el estilo a la manera como lo hace uno en la pizarra. En realidad, el tema de la pizarra es muy importante para la docencia en general, ¿ya? Entonces, el tener dónde anotar, hacer gráficos y esquemas es como demasiado importante, ¿ya? Y un tema muy de hardware y de software también, pero es necesario tenerlo presente en la práctica. Ahora, lamentablemente he perdido la oportunidad de saber qué otros desafíos tienen por el tema del paro precisamente. Entonces, hay cosas en que yo creo que podría aportar más a estas alturas del partido, pero con el paro no he logrado tenerla, ¿ya? Y creo, en todo caso, que junto con la clase tipo videoconferencia más los apuntes que uno pueda aportar, más la indicación de las lecturas, ¿ya?, que cobra más importancia que cuando uno hace clases presenciales. Lo otro que es interesante muchas veces es recomendar videos hechos por otras personas que están disponibles en internet, particularmente en YouTube, ¿ya? Me he dado cuenta que uno puede encontrar excelente material, pero, y ahí está la labor del profesor, hay que ser muy selectivo, porque hay videos sobre el mismo tema, un montón de cosas, pero por ejemplo, se escapan de ciertamente del tema que uno quiere abordar en un momento determinado, ¿ya?, o son muy largos, por ejemplo. Entonces, un video de una hora, o más incluso, eso equivale a una clase del profesor. Entonces, yo en ese sentido tiendo a seleccionar videos de otros que superen aproximadamente los 15 minutos, ¿ya? Típicamente entre unos 5 y 15 minutos de duración, porque o si no, se torna muy tedioso y lo otro que soy selectivo en cuanto a selección de... Medio redundante, selección... En cuanto que lo que muestren no sea más o menos lo mismo que yo voy a mostrar después o antes, ¿ya? Que sea más bien complementario, que lo que diga puede ser lo mismo que yo, pero de una forma diferente. Por ejemplo, ahora estoy haciendo un curso que tiene que ver con el litoral, entonces apareció una persona parada sobre una playa, mostrando una playa. Entonces, me servía un poco como práctica hasta cierto punto. Como práctica actual, ¿ya? Entonces, es un muy buen complemento respecto de lo que yo digo en término teórico, porque la persona está parada derechamente sobre una playa.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Ya? Entonces, el arte realmente de poder encontrar, punto uno: el material y de ellos seleccionar el que es indicado, ¿ya?, para ese instante del semestre y no para otro, porque claro, yo encontré a veces mucho, pero yo decía “este está bien, pero para tres clases más, no para la de ahora”. Entonces eso es muy importante, que uno sea muy selectivo en lo que tiene que asignar. O sea, yo diría que en la virtualización en general, de hecho las lecturas que yo asigno son de tal página a tal página. No el capítulo tanto, no. Bien... súper focalizado, ¿ya? Son tal de tal libro, (53:30 no se entiende) de tal otro libro, ¿ya?, porque al no haber presencialidad, hay una serie de cosas que en la clase uno explica casi por osmosis, ¿ya?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y que en el caso de la virtualización se hacen más difíciles, porque por ejemplo, además del contacto de la clase misma, está muchas veces el contacto que uno tiene en el pasillo de la Universidad, en el patio, en fin, y así otras instancias espontáneas a veces que se dan en donde uno comparte con los alumnos y ahí también transmite muchos datos, ¿ya? Entonces eso, en el fondo, tiene que ser paleado, tiene que ser sustituidos y tiene que ser como un poco más organizado, porque tiene que llegar a todos de alguna manera. Y lo otro que es importante te diría yo, que como praxis, que es conveniente que prácticamente todo lo que uno haga quede disponible, en el caso nuestro, en el Aula Virtual. En otras partes se usa el Classroom, en la (54:44 no se entiende) que uno tenga, en la plataforma que uno tenga, ¿ya? Entonces, idealmente uno dice “pido que... pido que quede grabado. Que quede disponible para después”, ¿ya? Entonces, diría que eso sería otra cosa importante a tener presente. Estoy pensando en otra cosa que sería recomendable para tener una buena práctica docente en la virtualización. Mira, en este mismo momento no se me ocurre mucho más la verdad, ¿ya? Yo diría que eso podría ser para este momento.

Entrevistador: Bueno, pero...

Entrevistado: Respecto de la virtualización, ¿ya?, pero de otros aspectos de virtualización, si tú me preguntas, quizás te pueda responder.

Entrevistador: Bueno, pero ahí en... Esta es la primera parte de la investigación, luego irán a salir otros aspectos que seguramente ahí los puedes ir incorporando. Juan y, a propósito... Bueno, nosotros y en general tú desde tu rol, de verdad, estando dentro del equipo directivo de la Escuela de la Unidad Académica, los profesores reciben los informes semestre a semestre con la valoración en torno a sus asignaturas, etcétera. En particular, desde tu rol tanto de profe, de profesor digo, por una parte y también desde tu rol como jefe de Docencia, ¿cuáles son los usos que se les da a este...?, ¿hay algún uso en particular que se le dé más allá de entregarle información a los profesores en torno a estos informes que se dan a conocer con los resultados de la valoración por parte de los estudiantes?

Entrevistado: Mira, personalmente lo hago, aunque no súper sistemáticamente. Tengo que reconocerlo y más que nada, de nuevo, por un tema de tiempo. Si tuviera, lo haría mucho mejor. Reviso profesor por profesor los resultados. Yo como jefe de Docencia tengo acceso a las encuestas de los cursos que nosotros mismos dictamos. Por ejemplo, directo acceso no tengo sobre la de los cursos de servicio, de Física, Química, Matemáticas, Estadística, ¿ya? En algún momento yo lo solicité, pero no me lo entregaron, ¿ya?, pero bueno. Respecto de los nuestros, lo que hago es revisar cómo están en general las encuestas y si veo que hay una situación anómala, llamo al profesor, tengo una reunión donde vamos revisando punto por punto de los conflictos, ¿ya? Entonces le pido que me explique, que me dé su versión de los hechos, ¿ya?, y ahí conversamos y vemos cómo poder mejorar, ¿ya? Entonces yo trato de hacer esa retroalimentación, que la hago en privado junto con el profesor y en algunos casos, cuando se trata de profesores más jóvenes, no hay problema. Ha habido muchas veces un problema, no de mala voluntad, sino que, de si quieres, de falta de ocurrencia de cómo hacer la docencia mejor, ¿ya? Problema de falta de capacitación si se quiere una cosa así. Entonces ahí yo le entrego, de acuerdo a mi experiencia, lo que pienso que sea más adecuado hacer frente a una situación conflictiva y así tratamos de subsanar el asunto, ¿ya? En una situación ya más conflictiva, recuerdo que tuvimos que incorporar una segunda profesora y alternar el profesor que tenía esos problemas con la otra profesora. Entonces, fue una situación bien popular, porque se dio por primera vez en mucho tiempo que se habían juntado muchos estudiantes. Entonces teníamos que tener un segundo paralelo, ¿ya? Porque la sala de clases de computación no admitía más alumnos. Entonces lo tuvimos que hacer con dos paralelos y los dos profesores les hicieron clases a ambos paralelos. No es que uno le hiciera clases a uno y el otro al otro, sino que se intercambiaban, de tal manera que hubiera alternancia de los dos profesores en ambos paralelos. Entonces, hemos buscado así soluciones ingeniosas para cada caso, ¿ya?, y un poco también basado en lo anterior, en base a lo que hemos hecho en el Comité de Aseguramiento de la Calidad, ¿ya?, que desde que yo llegué como jefe de Docencia en agosto del 2016, lo constituimos inmediatamente. Y desde entonces hemos estado trabajando literalmente semana a semana con reuniones y con trabajo de implementación de distintas medidas. Entonces, hay algunos aspectos que se han incorporado a la docencia en base, por ejemplo, a los encuentros con egresados y/o con empleadores. Entonces, hemos tomado ideas de lo que nos han dicho ellos, lo hemos transmitido a los profesores y eso se ha ido, entonces, incorporando de a poco. Y está un poco relacionado con lo anterior. Lo que pasa es que, por ejemplo, en base a lo que nos han dicho los egresados, los empleadores, más lo de las encuestas, cuando se habla con los profesores que han tenido algún conflicto, todos esos elementos se traen a colación.

Entrevistador: Perfecto. Juan y, por ejemplo, la periodicidad... la periodicidad con la que se lleva a cabo este proceso de evaluación de la calidad de los docentes o de la docencia, ¿la consideras que es adecuada?, ¿es suficiente? Porque nosotros nos enfrentamos a una evaluación que se da al final del semestre. Entonces, en ese contexto, ¿consideras que es lo suficiente?

Entrevistado: Diría que ideal sería que hubiera una de... a mitad de semestre, ¿ya?, o tercio de semestre, porque cuando se toma la encuesta a final de semestre, para esa gente ya no hay nada que hacer en el fondo, si es que hubiera que tomar una reacción remedial. Pero si es que uno, por ejemplo, transcurrido un tercio del semestre... Esto es discutible, ah. Algunos podrían decir ya, al cabo de un mes uno puede tener la película clara; otro podría decir no, a la mitad del semestre. Es materia de discusión. Digamos, un tercio, se podría hacer una encuesta intermedia, entonces, para ver aspectos específicos de la docencia que tienen que ver con ese momento, ¿ya? No se trata simplemente de repetir la encuesta que se va a hacer a final de semestre a la mitad del semestre, sino que hacer una específica de medio término, como se le quiera llamar, ¿ya?, pero que no podría pasar en ningún caso de la mitad del semestre, ¿ya? Eso sería tope. Desde mi punto de vista, el ideal es que hubiera una encuesta que quizá debería ser más corta y que abordara aspectos más inmediatos, ¿ya?, o sea, muchas veces relacionados con el *modus operandi* del profesor, por ejemplo, ¿ya? Que se puedan resolver con una simple reunión con el profesor, en que se le dice “la verdad es que hemos detectado masivamente problemas a través de esta encuesta de este tipo. Entonces, por favor, toma cartas en el asunto, qué sé yo, porque esto no puede seguir así”. Y hay algunos otros temas que son ya más de largo aliento que no tiene sentido controlarlos dos veces, ¿ya? Son aspectos ya más... que requieren de una periodicidad semestral. En realidad, no más frecuente que eso ¿Qué aspectos controlar a mitad de semestre? Son... Yo diría que son materia de discusión, como digo. Yo creo que deberían estar centradas básicamente en el *modus operandi* del profesor.

Ahí eventualmente del ayudante también. Y que sean de rápida implementación. Yo diría que eso. Así que, tal como está, yo diría que es suficiente con el fin de tomar medidas remediales dentro del propio curso. Básicamente esa es la idea.

Entrevistador: Perfecto. Juan y bueno, y por último, esta pregunta es como más desde tu rol... más allá desde tu rol como profe, sino desde tu rol como jefe de Docencia. Ya me has mencionado que dentro del actual sistema de evaluación de la docencia, y también yo lo conozco, pero existe, ¿verdad?, en la evaluación por parte del docente, la evaluación, digamos, la... O sea, la evaluación que hacen los estudiantes en relación al desempeño del docente, ¿no es cierto?, y la autoevaluación que hace el propio docente. Ese es como el estándar, ¿no es cierto?, porque claro, cuando se solicita jerarquía, como lo mencionaste tú, hay otros factores y otros agentes involucrados. En términos generales, en este estándar, ¿verdad?, que está el docente evaluado por los estudiantes y la autoevaluación, ¿consideras que se debiese añadir otro agente en ese proceso de evaluación?, ¿o es suficiente con lo que hay?

Entrevistado: A ver, los agentes en este momento son básicamente, bueno, el propio profesor como autoevaluación, los estudiantes y en las jerarquizaciones podría ser que los empleadores quizás también hicieran lo que los egresados. Aunque esa instancia de alguna medida está en los procesos de acreditación...

Entrevistador: De acreditación. Exactamente. Sí, sí. Pero por ejemplo, dentro del proceso mismo de evaluación que se está llevando a cabo, cuando evaluamos los docentes, está la autoevaluación y la evaluación de los estudiantes, ¿habrá...?, ¿será necesario incorporar la evaluación de otro agente distinto a los que ya están al evaluar a los profes?

Entrevistado: El problema es el siguiente: que en el caso de los egresados puede ser valioso, pero tiene... no puede ser de aspectos puntuales de cómo fue la asignatura en el semestre X, Y y Z, ¿ya? Porque obviamente el alumno no estuvo presente y ya está egresado. Pero sí puede retrospectivamente decir, respecto de su experiencia de los últimos cinco años o algo así, ¿ya? Porque egresados ya más antiguos van perdiendo valor, ¿ya?, porque ya se están refiriendo a situaciones que ya no tienen validez, porque muchos de esos profesores ya no están. Están jubilados ya. Entonces, yo te diría que los egresados algo tienen que decir respecto de la docencia y como digo, los egresados de los últimos cinco, máximo diez años, ¿ya? En cuanto a la gente que está inmediatamente... Hay una cosa que me llama la atención, porque los resultados de la encuesta son conocidos por la UNDO, como decía, y la UNDO no toma cartas en el asunto. Por ejemplo, cuando hay un profesor que tiene mala nota, o sea, bajo 3 supongamos... O sea, no, bajo 2.5, porque ahí ya sería más (1:07:25 no se entiende) qué si no pasa nada, ¿ya? Entonces, la UNDO, claro, emite esto, pero puede, perdonando la expresión, se lava las manos, ¿ya? Entonces, yo diría que como que se está dejando mucho esto en las manos del jefe de Docencia, en circunstancias que ni siquiera el jefe de Docencia ha tenido intervención en el actual diseño de encuesta. Ahora se va a hacer más participativa la nueva encuesta que se va a generar, pero considerando que el diseño no estuvo en manos de los jefes de Docencia, se les está dejando la responsabilidad implícitamente a los jefes de Docencia y la UNDO no hace nada al respecto. Entonces yo diría que en el día a día, por lo menos en los casos patológicos, algo debería hacer. O sea, tiene todas las herramientas en mano, tiene todos los indicadores como para poder llamarle la atención o alertar a los jefes de Docencia también. Podría ser una situación, ¿ya? Porque ellos antes que nadie van a tener los resultados. Entonces, si esos resultados son tentados computacionalmente, es decir, podría generar, por ejemplo, un sistema que categorizara todas las encuestas que están entre tanto y tanto, entre tanto y tanto. Entonces, los que están arriba de tanto, ya están premiados. Los que están debajo de tanto tiene que llegarles algún tipo de advertencia, amonestación o lo que sea, y lo lógico sería que se les mandara una señal de alerta a los jefes de Docencia. Entonces así uno como jefe de Docencia optimiza sus tiempos, porque si a mí me llega la advertencia de que dos de mis profesores están mal, yo no tengo que estar perdiendo tiempo viendo encuesta por encuesta. Me voy derecho a los que están con problemas y hablo al tiro con ellos, ¿ya? Entonces, hay un poco de tecnología como puedes ver, que se podría aprovechar para optimizar el proceso de retroalimentación. Entonces, preseleccionaron los mejores para premiarlos y, por otra parte, dar la señal de alerta a los que están mal, derechamente, para que los jefes de Docencia tomen cartas en el asunto. Creo que eso sería como lo más evidente que en este momento se me ocurre. Otro agente que podría estar presente. Lo otro es que siempre es bueno también que alguien que venga de afuera haga una crítica del diseño de la encuesta. Sería bueno, por ejemplo, que cuando se haga ahora esta nueva encuesta, alguien de afuera que no tenga nada que ver con nuestra Universidad. Pero absolutamente nada que ver. Que ni siquiera se haya formado acá igual de su opinión, porque cuando uno ve de afuera, puede ver algún problema que nosotros, por nuestra formación, ¿ya?, por estar metidos trabajando, aunque no nos hayamos formado aquí, pero ya estamos trabajando acá, no hemos captado ¿Quién sabe? Puede haber algo interesante. Entonces, si algún agente externo pudiera también dar su opinión, pudiera ser también constructiva. O sea, no tanto en la evaluación de cada docente, sino en este caso, en el diseño de encuestas. Específicamente.

Entrevistador: No, súper. Juan, bueno, con esa interrogante ya terminaba de abordar las distintas dimensiones de mi guion y nada, pues te agradezco enormemente la disponibilidad, el tiempo, la sinceridad con que has contestado cada una de las interrogantes y...

9.6.19 Grado de Psicología. Docente experimentado

Duración: 46:53

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Luisa. Buenas tardes. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y en este contexto, me encuentro desarrollando el estudio, o sea, referido a lo que es las comprensiones que tienen los académicos universitarios respecto de los sistemas de evaluación de la docencia y la calidad de la docencia desde distintos campos del conocimiento. En particular, en esta entrevista vamos a... se va a desarrollar un proceso dialógico donde vamos a abordar ocho temas relacionados con el tema de la evaluación de la calidad de la docencia en la Universidad. Y antes de iniciar, te pido que, en el fondo, me confirmes que no has sido obligada a participar de esta entrevista y que también me autorizas a hacer grabación de la misma.

Entrevistado: Hola, Felipe. Sí, yo acepté. Me invitaron y acepté así muy gustosa de poder participar, no va a haber ninguna obligación, y no tengo problema en que grabes la entrevista.

Entrevistador: Bueno, muchas gracias, Luisa. Para comenzar, tú sabes que en el contexto chileno y, en particular, en el contexto de... universitario, impera o existen sistemas de evaluación de la docencia con distintas, digamos, distintas complejidades, distintas características, pero en el fondo, hay un elemento común que tiene que ver con la utilización, con distintas acepciones a propósito de ello, pero con la utilización del concepto de calidad, ¿no es cierto? Entonces, en este sentido, y de manera genérica, ¿qué relación podrías tú o qué relación estableces tú entre, efectivamente, el concepto de calidad y lo que es la evaluación de la calidad? Siempre mirando la calidad desde...

Entrevistado: O sea, la evaluación dices...

Entrevistador: (...) desde la perspectiva de la docencia en el fondo.

Entrevistado: O sea, la evaluación como se realiza en este momento, estás diciendo... estás hablando. Mira, lo primero quizá es bueno aclarar que yo llego a la Universidad como especialista en la profesión y no como profesora. ¿ah? Te lo aclaro, porque yo creo que también y me imagino que también tiene que ver con el interés de poder entrevistar a académica o académico que tengan varios años de experiencia. Yo llego de una universidad bastante distinta de cómo es ahora. Entonces, en el camino de esto como transformarme desde psicóloga a profesora de psicología, porque son dos caminos distintos, claro, me encuentro en un momento en donde se empieza a evaluar a la... nuestro trabajo en formación. Ahora, nosotros empezamos con una evaluación interna, ¿no? La Escuela de Psicología siempre ha sido una Escuela como, y además también por la materia propia, habiendo además varios profesores adentro de la Escuela, siempre se ha cuestionado el tema de la evaluación, ¿no? Pero a mí me parece que hay como... te diría como a mí entender dos grandes temas, ¿no? Por un lado está el tema, efectivamente, de poder hacer una... poder tener una retroalimentación con respecto a la eficacia de tu docencia, ¿no? O sea, en el fondo, yo siento que la pregunta es... fue ¿logra tu docencia llegar a realizar lo que se propone? Y entonces la pregunta es entonces si lo logras, cómo lo logras. Y claramente esa pregunta es una pregunta compleja en el contexto universitario, porque los resultados, los frutos de nuestra docencia no son tan tangibles a veces. Inmediatamente, sobre todo, ¿ya? Y me parece que hay otra parte que tiene que ver sobre todo con la relación con los estudiantes en donde la evaluación de la docencia, entiendo yo, apunta por un lado a... debería apuntar quizá por un lado a entender qué tipo de relación se establece en la sala de clases, ¿no? Y entonces cómo la puede haber un compromiso recíproco, ¿no? ¿Cómo el profesor, la profesora, logra establecer un compromiso en relación al compromiso, ¿no? Y respecto a este segundo punto, los estudiantes se suman, ¿no?, a este proceso de docencia-aprendizaje, ¿no?, se suman, se integran, se activan respecto a este proceso y, como agente activo, también lo puede evaluar. Ahora, con respecto a esta segunda parte, yo creo que esta parte, lamentablemente, se ha ido como confundiendo, y te lo digo así como... puede parecer como muy duro mi expresión, pero me parece que esta segunda parte, que desde mi punto de vista es bien fundamental adentro de la práctica docente, se ha confundido, se ha como trasapelado con la satisfacción del cliente. O sea, en el fondo, como el instrumento... que se ha construido un instrumento, que yo creo que evalúa satisfacción del cliente y no compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, que indudablemente es de resultado de una transacción, ¿no?, que se va construyendo en conjunto. No es responsabilidad de los estudiantes a mayor razón hoy día. O sea, cuando yo hablo de compromiso de los estudiantes, no me refiero a un compromiso que ellos traigan, que ellos ya lleven a la sala de clases, ¿no?, sino a la capacidad del profesor de construirlo. Pero sí me parece que es fundamental adentro de este trabajo. Y por

eso te digo que me parece que la evaluación de la docencia finalmente se ha transformado sobre todo en un instrumento... No estoy diciendo que estaba pensado así. Para nada. Pero creo que en la práctica se ha transformado en un instrumento de... Por eso te digo, de satisfacción al cliente, de reivindicación muchas veces, ¿no? Y eso me parece que es lo complicado. Entonces, en lo concreto, creo que en la Universidad se hace poca evaluación de la docencia, porque además el otro cuestionamiento mío es que por qué la evaluación de la docencia la hacen solo los alumnos, ¿o no? O sea, por qué la evaluación de la docencia no la hacen también los colegas, pensando que nosotros también somos parte de un colectivo, ¿no?, que de la Unidad Académica, ¿no? Y además, no solo un colectivo de la Unidad Académica, sino que un colectivo de la Facultad. Un colectivo de Universidad, en donde los objetivos también los alcancemos en conjunto, ¿no? De lo chico al grande. O sea, de lo micro al macro; desde lo macro a lo micro. Pero todos participamos en la construcción de cierto clima de estímulos recíprocos, ¿no?, a la docencia. Entonces, también me pregunto por qué no hay instancia en donde los profesores nos sintamos también como con posibilidad de retroalimentarnos entre colegas. Entonces, de poder evaluar nuestro quehacer en relación al objetivo que nos planteamos en relación a la competencia que tiene nuestro colega. O sea, como más retroalimentado. Eso. Entonces, como que se ha dejado la evaluación solo en la mano de los estudiantes.

Entrevistador: Perfecto. Perfecto. Y en este contexto, y un poco como para profundizar en esto, ahora, ¿cuáles son los propósitos asociados a la evaluación de la docencia o con qué finalidad se está implementando en la actualidad la evaluación de la docencia en la Universidad... en la Católica de Valparaíso? Y, ¿cuáles crees tú que debiesen ser los propósitos? Una cosa es cuáles son los propósitos actuales y cuáles debiesen ser.

15:00 Entrevistado: Es una pregunta interesante... compleja, entiendo yo, ah. Ahora, yo... por eso te digo, me gustan estos espacios, porque yo creo que son espacios de reflexivos, ¿o no?, que nos sirven a nosotros también para poder también pensar. Por eso es que lo acepté y me gustó, porque entiendo que esos son espacios como justamente donde quizás nos hacemos esta pregunta. Mira, me ha tocado claramente en estos años estar varias instancias. Por ejemplo, en las instancias de cuando se construye el informe de acreditación, de autoevaluación de la acreditación desde el punto de la docencia y creo que lo hemos debatido. Mira, yo entiendo que las universidades están en estos momentos igual en un entrecruce complejo, como un entrecruce con harta presión externa y también, por eso digo, entiendo en ese sentido que no es posible como ponerse arriba o desde una mirada como que no incluya también la visión de mercado, por decirlo de alguna manera. Ahora, mi duda siempre es... Respecto de la Universidad, yo tengo una visión muy idealista, quizás ya mayor de una Universidad que también tiene ciertos valores, ¿no? Entonces, siempre mi duda es, y te lo digo porque en la última acreditación, en un momento le pregunté al Vicerrector en una mesa le digo: “pero, ¿hasta dónde nosotros tenemos que responder a lo que no preguntan y no podemos devolver la pregunta también?”, pensando en los evaluadores externos. En los pares externos. Voy con esto, como decía, un poco... Me parece que lo complejo acá, ¿no?, es cómo poder, por un lado, haciendo cargo y entender el contexto donde nos movemos, ¿ah? Entonces, yo creo que la instancia de evaluación... evaluación de la docencia, no evaluación pedagógica, no puede no tener como primer elemento el reconocimiento de la característica de los sujetos estudiantes, ¿no?, de la persona de los estudiantes, ¿ya? Entonces, me parece que el propósito a... Por eso, es saber con quién trabajamos. Para quién trabajamos, ¿ya? Entonces, claro, allí me genera como la contradicción, porque siento que por un lado, nosotros trabajamos con jóvenes, ¿no? Y jóvenes de este momento histórico, de esta situación contextual también chilena, ¿no? Entonces, donde el reconocimiento de cómo miran al mundo y en qué tipo de mundo se ha criado es fundamental. Para poder pensar cuando yo le pregunto ¿el profesor tiene dominio de la materia? ¿Qué entienden ellos por eso? O sea, no puedo no preguntarme cómo leen esa pregunta, ¿no?, para que esas preguntas tengan un sentido. O sea, me parece que del punto de vista del propósito, del primero, podría ser como poder comprender a los sujetos que tengo al frente, ¿no? Y comprendiendo su sujeto, entonces también poder construir objetivos que por un lado nos ayuden a conformar mente pensante, porque eso siento que es la tarea de la Universidad, ¿no? Mente pensante para un país, ¿no?, para el mundo, pero también reconociendo qué tengo al frente. O sea, no es una teoría, algo teórico, sino que esto tiene que ver con praxis, con práctica. Entonces, me parece que el propósito de eso y entonces, en ese sentido, claramente, no reconociendo también somos parte, ¿no cierto?, del mundo, de cierta sociedad con esos elementos. Pero con esta complejidad, ¿no?, de no perder de vista... Desde mi punto de vista, de no perder de vista que nuestro centro son los jóvenes. Me parece que ese propósito se pierde. No, me parece que ese propósito se pierde y que pasa en segundo plano de mercado. O sea, pasa en segundo plano con respecto al mercado. Entonces, el mercado se vuelve lo primero. Es como decírtelo, no sé si me explico, pero me parece que está claro que el mercado está en el fondo, pero la figura deberían ser los jóvenes. Y me parece que pasa al revés. Que en el fondo, el mercado se transforma como la figura a la que nosotros tenemos que responder. Entonces, los indicadores son indicadores que permiten como legitimarnos en este mercado. Y eso creo que, finalmente, entendiendo las razones, ¿no?, entendiendo las razones económicas, entendiendo las razones, pero me parece que eso nos confunde de repente. Por eso te digo, si hubiese un acuerdo... Eso debería ser un acuerdo, ¿o no?,

entonces. Pero si efectivamente hay un instrumento que por un lado responde a la necesidad de mercado, pero por el otro lado, lo ocupamos para decir si un profesor hace bien su trabajo o no lo hace, entonces ahí hay una ambigüedad tremenda.

Entrevistador: Perfecto. No, me queda...

Entrevistado: No sé si se entiende así. Si no me explico, tú...

Entrevistador: Sí, sí, sí. No, no, no, si lo entiendo perfectamente, Luisa. Ahora, pensando en este mundo ideal... en este mundo ideal de para qué debiese ser evaluada la docencia. En este contexto, y por ejemplo, en un minuto determinado a ti te dicen desde la Vicerrectoría Académica, ¿sabes qué, Luisa? Necesitamos que tú te hagas cargo del sistema de evaluación de la docencia en nuestra universidad. Estoy en este mundo ideal. Y bajo ese mundo ideal... bajo este mundo ideal, ¿qué aspectos tú considerarías para, digamos, qué elementos considerarías al momento de evaluar la docencia?

Entrevistado: A ver. Quizás lo primero partiría de lo que se llaman, ¿no?, competencias de entrada, entendiendo por competencias de entrada no solo las características así como de comprensión, que de alguna manera se hace no más esto, como de los test que se hacen a los estudiantes, ¿no? Pero primero, me parece que esos test que se hacen después no sé qué impacto tienen efectivamente en lo que hacemos los profesores, ¿no? O sea, ¿a qué voy? La... Creo que todavía falta trabajo para integrar esta competencia de llegada con el trabajo que realizamos con estudiantes, ¿no? Como que fueran como caminos paralelos, ¿no? La Vicerrectoría, a través de la DAE, ofrece una serie de talleres para poder nivelar, como se dice. Pero esto no es solo un tema de mecánico. No es un tema técnico y tiene que ver con la forma de cómo después los estudiantes se insertan en el mundo universitario. Entonces, un estudiante que se siente descendido, ¿no?, es un estudiante que también tiene dificultades para establecer una relación como de, como te decía, como ponerse de parte activa de su aprendizaje, ¿ya? Entonces, lo primero que me parece que le daría un sentido distinto a la evaluación de las competencias de ingreso y le daría mucho más peso probablemente a las expectativas, los sueños, las motivaciones y la ausencia de motivaciones que tienen los estudiantes en este momento. Me parece que es un ingrediente que se evalúa muy poco. Entonces, en el sentido que me parece que la docencia no puede ser solo una evaluación final, ¿no? Sino que debería haber un antes y un durante y un después. Entonces, en la parte antes, me parece que desde el comienzo de la carrera, pero quizá al comienzo de todos los niveles, ¿no?, que componen las distintas Escuelas debería haber algún instrumento que permita entender cómo los estudiantes enfrentan lo que se viene. En la actitud, la disciplina, la forma de cómo enfrentarlo y qué lo que significan entonces los objetivos que va a tener ese nivel adentro de su vida en ese momento. Y de ahí, entonces, poder como construir los programas, construir, ¿no? O sea, que tenga un sentido. O sea, que los programas, en el fondo, tengan que ver con los estudiantes, no al revés, ¿ya? Me parece que un tema en este momento que tenemos es cómo salir de esa lógica de la universidad antigua, ¿no?, que era... que eran los estudiantes los que se tenían que adaptar a los profesores. No, ahora tenemos otra lógica, ¿no? Que la lógica en donde los profesores tenemos que entender que tenemos al frente para poder hacer que efectivamente haya una posición activa frente al conocimiento, frente al aprendizaje. Y eso tiene que ser bajado. O sea, no puede ser solo teoría. Entonces, por eso decía, lo primero, me parece que debería ser como pensar en la evaluación como un proceso, ¿ah? No como un objetivo, ¿no? Un proceso que tiene por lo menos este momento: momento inicial, momento intermedio y un momento final. En donde como ir ajustando. Y ¿a qué aspecto le daría relevancia? Pues yo le daría relevancia a la motivación respecto a lo que va a tener al frente, ¿no?Cuál es la motivación. Porque creo que cuando los estudiantes tienen motivación, y a veces hay cursos que por sus características no lo motivan de partida. Entonces hay que construir esa motivación. O sea, tenemos algunas asignaturas de las carreras en donde es re fácil motivarse por la especialidad y hay otras que son más complejas, ¿no? Entonces, creo que ahí, por eso, hay que ir construyendo con ellos una motivación, ¿no? Entonces le daría más peso a la motivación. Le daría mucho peso. Me parece que es un tema no menor a la actitud de los profesores y a la actitud de los estudiantes. A la reciprocidad que se va construyendo en la sala de clases y también virtuales. También en las clases virtuales pasa eso. Creo que los estudiantes tienen muy presente, sobre todo por sus características en este momento, la atención y la intención del otro hacia ellos, ¿no? ¿Qué tanto interés hay en esa clase? Entonces, creo que un elemento como importante, además de todo esto que está presente, ¿no? Está claro que la forma de hacer clases, quizás la nueva metodología, etcétera, etcétera, son un elemento importante. O sea, son menores. Pero me parece que hay dos, considerando pocos: uno la motivación y el otro el tema de la relación que se establece como produciendo una interacción activa y motivadora, ¿no? (22:45-22:57 se pegó la entrevistada, pero el entrevistador seguía en movimiento)

Entrevistador: Luisa, ¿me escuchas? (22:58-23:05 se pegó la entrevistada, pero el entrevistador seguía en movimiento)

Entrevistado: ... dije y me tiró pa' fuera.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Fue como mucho. No, no, no, estás hablando demás.

Entrevistador: Bueno...

Entrevistado: ¿No sé si alcanzaste a escuchar todo lo que dije?

Entrevistador: No, si lo alcancé a escuchar, así que tranquila. Bueno, otro elemento que, a propósito de este, digamos, del marco en que nos encontramos, es el tema de hablar... En tanto hablamos de evaluación de la calidad de la docencia, también tenemos que tener más o menos una idea de qué vamos a considerar como una buena docencia o una buena práctica docente. En el ámbito de tu disciplina en particular, por ejemplo, pensemos: ¿qué sería para ti o qué atributos o qué características en particular para ti conforman una buena práctica docente, tanto desde... mirada desde el ejercicio que realiza el profesor propiamente tal en sus clases como en términos de las características del profesor en cuanto individuo?

Entrevistado: A ver. Mira, hay no sé si lo que tú quieres decir con las características del profesor. O sea, no sé si me está preguntando si hay alguna característica que yo encuentre que son más sensibles...

Entrevistador: Exacto.

Entrevistado: ...en la sala de clases. Yo creo que sí, que hay características sensibles y creo que esas características además son históricamente situadas. O sea, que van cambiando. O sea, yo creo que las características quedan valoradas positivamente en el sentido que hacía más fácil la llegada. Hace veinte años son muy distintas las características que hacen fácil la llegada hoy, porque la visión con respecto a la figura de autoridad, a la figura de conocimiento, ha cambiado absolutamente. Entonces, eso me parece que es un aspecto como relevante, ¿no?, que de hecho me ha estado dando vueltas en el último tiempo, porque además, no se le pide lo mismo, ¿no?, o sea, los estudiantes... Bueno, yo creo que todos. Todos nosotros no le pedimos lo mismo a todas las personas. O sea, también tenemos expectativas distintas dependiendo de la persona, ¿ya? Hay algunas cosas que hemos estado discutiendo desde el punto de vista de género, por ejemplo, ¿no? O sea, las evaluaciones de las profesoras mujeres son de parte de los estudiantes más duras que la evaluación a los profesores hombres. Y esos son datos totalmente nacionales. O sea, no son datos, ¿no? Entonces, también esa especificidad, ¿no?, de las características de las personas, de cómo esas características entonces son leídas dentro del contexto de la sala de clases no son menores. Entonces, si tú me preguntas si tengo claridad de cuáles son, no sé si las tengo tan claras. Tengo algunas intuiciones, ¿no?, por lo que estoy viendo, ¿no? En este momento me parece que lo que tiene... Además, no sé si [es] igual y eso es una pregunta que me he hecho, que quizás necesitaría una sistematización justamente. No sé si [es] igual en todas las carreras. O sea, porque yo creo que la carrera... la especificidad de la carrera también hace una diferencia, ¿ya? Por ejemplo, en nuestra carrera yo creo que la figura de autoridad... O sea, por ejemplo, todos los profesores y profesoras que tienen cargo, que tenemos cargo, en general, tendemos a ser vistos, ¿no?, como puestos en lugares bastante más alejados e incómodos, si tú quieres, para el punto de vista de crear un ambiente favorable para el aprendizaje. Son para... Nos tienen bastante menos problemas en ese sentido los profesores y profesoras que son vistos como también más vulnerados por el sistema. O sea, lo que te quiero decir es que en este momento los y las estudiantes son muy sensibles, en términos generales quizás también. Ahí habría que ver si los estudiantes de esta universidad, con las características de los estudiantes de esta universidad, pero hay una sensibilidad de los estudiantes con respecto a las injusticias. Con respecto al poder. Con respecto a la confianza, ¿no? Entonces, claramente, los profesores y profesoras que son “vividos” un poco también como víctimas del sistema o en posiciones de mayor vulnerabilidad, tiene mejor llegada inicial, por lo menos, que los otros... las otras profesoras. Otra característica que me parece que influye... Yo creo que influye la capacidad de como de entrar en conversaciones con ellos. De escuchar, aunque de repente no sé si necesariamente de aceptar todo, pero sí de escuchar. Creo que ellos son muy sensibles... Los estudiantes son muy sensibles en este momento, ¿no?, a la inaccesibilidad... de la dificultad de accesibilidad, ¿no?, de los profesores. Entonces tiende a ponerse en una posición como más dura. Como más rígida con eso, ¿ya? No sé, los profesores que no contestan los correos, los profesores que no... Entonces, como la necesidad de mantener el contacto es importante. La capacidad de sentir como que hay respuesta, ¿no?, del otro lado, también me parece como importante, en relación a la evaluación. Entonces, en la evaluación entran, me parece, ¿no?, aspectos que son más transversales. Que no necesariamente están en la sala de clases, sino que son más transversales, ¿no? Que tiene que ver con la facilidad de acceso, con la facilidad... la capacidad de poder o la flexibilidad que ellos sienten, ¿no?, de tranzar en algunas cosas. Eso, fundamentalmente.

Me perdí quizás un poco con la pregunta.

Entrevistador: No, no, no.

Entrevistado: ¿No?

Entrevistador: No, porque en el fondo me fuiste señalando algunas características, digamos, de lo que tú considerarías, digamos, de tu intuición como tú señalaste respecto de estos atributos. Estas características que debiese tener un docente. Y, por ejemplo, ya en el ejercicio mismo, si tú en un momento tuvieses la oportunidad... No sé si lo has hecho, pero de repente sí, de observar una clase, por ejemplo. Una buena práctica docente, mirándolo como en términos, digamos, bien globales, y considerando todos los aspectos que implican el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué sería para ti una buena práctica en este contexto?

Entrevistado: Una práctica ordenada y sistemática, ¿ya? O sea, me parece que, a diferencia, ¿no?, de lo que no sé, se pasaba en... Estoy pensando también cuando... Esto, los profesores que como que se pierden mucho en su palabra, que tienden... Si bien, claro, son bien evaluados desde el punto de vista del conocimiento de la materia, pero sí no son bien evaluados desde el punto de vista así como profesores. O sea, lo que logran transmitir. Entonces, me parece que en este momento lo que tiene más efecto... En lo que siento que los deja a ellos más cómodos, que se angustian menos, ¿no?, son los profesores que logran ser como sintéticos, hacen buenos ejemplos, llevar a las prácticas, que son como más sistemáticos también en su trabajo, ¿no? Esa como que, cuando, no sé, son capaces de en la clase plantear esta clase, este objetivo, “vamos a llegar hasta acá, de esta manera”, ¿no? Y al final de la clase se puede evaluar ese objetivo, ¿no? Que claro, una visión de universidad muy distinta, ¿no?, muy distinta a lo que uno pensaba que iba a la clase y que te dejabas como un poco envolver por las palabras del profesor, de lo que lo seguías y en realidad hacía una clase completamente distinta de lo que había pensado, ¿no? Me parece que hoy las clases que resultan más efectivas para los estudiantes son las clases donde ellos pueden sentir que saben a dónde va esta clase y la siguen. O sea, como que hay más trazabilidad. O sea, pueden seguir el recorrido.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Paradojalmente, me parece que no necesariamente son las clases donde hay más tecnología, ¿ah? Yo me he llevado una sorpresa con eso. No me parece que los estudiantes estén muy contentos con muchas tecnologías. O sea, mucho implemento, mucha... no. Excesivo, no.

Entrevistador: Mira, justamente te iba a preguntar por ese punto que tú te adelantaste un poco que tiene que ver, en tanto... Ok, tú me has dado algunas como características respecto de una buena práctica docente, ¿no cierto?, pensando en la presencialidad. Y si lo pensamos en la virtualidad... Yo sé que es un terreno que está recientemente está siendo poblado. Entonces, es quizás un poco ambicioso y un tanto complejo, pero de todos modos lo planteo. Una buena práctica docente, pero desde la virtualidad en el ámbito de la psicología, ¿qué significaría para ti una buena práctica docente? ¿O qué características... qué aspectos se debiesen considerar para valorar como una buena práctica docente en un proceso de formación mediado por la virtualidad?

Entrevistado: Es que, por eso es que te digo, ahí me entra de nuevo... No es como un poco... No sé si es como la contradicción, ¿no?, entre... o sea, una práctica que los deje a los estudiantes contentos o una práctica que nosotros evaluamos que además es efectiva en términos de aprendizaje. Y entonces, ¿para qué tipo de aprendizaje? ¿Por qué? Porque claro, por un lado, esta... todo lo que ha pasado, el tema de como de la virtualidad tiene por cierto algunas ventajas, que es esto como que ellos pueden ver las clases como una película desde su cama. A veces no tienen ganas de verla a las ocho de la mañana, la ve a las diez de la mañana. Entonces, esto como de la... Eso tiene claramente alguna ventaja para ellos, que, además, por eso digo, no necesariamente en este momento es como considerada, evaluada, porque claro. Hay todo un movimiento de otro tipo que se está generando. Pero lo que yo creo, por lo que veo, que en realidad es un aspecto, que en realidad coincide con las características de las generaciones, como esto de pasar mucho tiempo viendo cosas, ¿no? Entonces, una clase es como otra cosa, que tú te puedes conectar cuando quieras, la puedes ver cuando quieras. Después la vuelves a ver, ¿no? Entonces eso tiene seguramente alguna ventaja.

Ahora, lo que inquieta de esto, que tiene que ver justamente con lo que tú preguntabas, que entonces tiene que ver también con los aspectos más psicológicos, porque en un contexto en donde ya [hay] una relación, yo creo que no es problema eso. Si hay una relación ya establecida entre las dos partes, entonces son medios que pueden ser muy válidos. Ahora, pero ¿qué posibilidades tenemos nosotros de poder hacer un seguimiento a eso? ¿Cómo lee?, ¿cómo va a practicar lo que nosotros le decimos y que no tenemos un feedback inmediato de eso? Entonces, por eso te decía, yo separaría la sensación de comodidad, de, así como de también, quizás más de cercanía que puedan tener con ciertos medios o con una cierta forma de la buena práctica docente. De la buena práctica ¿Por qué? Porque creo que la buena práctica docente es una práctica, una praxis... O sea, un modelling, pero no del punto de vista de modelling del punto de vista cognitivo, yo creo más al modelling del punto de vista de la (37:13 no se entiende) espejo. O sea, más desde el punto de vista de la empatía; más del punto de vista de una relación que sostiene el aprendizaje y, para la Psicología, eso es fundamental. Entonces eso yo no sé eso. Y de verdad es una pregunta para mí fundamental. Yo no sé como eso podría ser llevado a la práctica con los medios virtuales.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Si bien hay algunas cosas que claramente se puede hacer, eso se puede hacer de forma sincrónica ¿Pero de forma asincrónica? O sea, hablándole a una pantalla vacía que como mensaje relacional yo le doy al otro y no tengo como sintonizarme con quién. Entonces, ¿cómo se sintoniza el otro conmigo? ¿No sé si me entiendes?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Fíjate, una volada la mía. Una volada.

Entrevistador: No, pero está claro. Sí, sí, sí.

Entrevistado: ¿Me entiende? Por eso te digo, yo separaría eso. Entonces, no sé. No sé. Yo creo que lo estamos viendo, pero yo creo que la, desde el punto de vista de la Psicología, lo más preocupante, lo más inquietante, debería ser esto. Debería ser cómo nos sintonizamos y cómo les enseñamos a sintonizarse. Que es para la Psicología fundamental. Todo lo otro lo pueden leer. Lo pueden escuchar en miles de conferencias. Los contenidos son fáciles de manejar, ¿ya?, pero las relaciones...

Entrevistador: Sí, sí, sí. Ahora, hay un elemento que lo voy a retomar, que en el fondo lo voy a retomar y lo voy a situar en el contexto de la Escuela de Psicología, porque tú hace un rato mencionaste que para ti un... el proceso de evaluación, uno de los elementos a considerar en caso de hacer alguna modificación, debiese estar orientado a poder tener procesos o sistemas más situados en función de las características o de la naturaleza del objeto que se estudia, ¿no cierto? Entonces, en ese contexto, yendo a la Unidad Académica de la Escuela de Psicología, incluso dentro de la Escuela de Psicología mismo, ¿podría existir alguna diferenciación en términos del cómo se evalúa a los docentes? A lo mejor en función del nivel, en función de las características de la asignatura. A lo mejor hay algunas que tienen un enfoque más teórico, otros más prácticos, otros de taller, etcétera. No sé.

Entrevistado: Es que, por eso te lo digo, yo creo que ahí volvemos a la pregunta central, ¿no? Las evaluaciones dependen para qué. O sea, efectivamente, si la Universidad quisiera saber o quisiera tener un enfoque orientado a la buena práctica docente, pero en relación de como nosotros la estábamos comentado hace un rato... O sea, lo que yo te planteaba, ¿no? La buena práctica que como que apunten a formar buenas personas, buenos ciudadanos, ¿no? Ciudadanos comprometidos; ciudadanos comprometidos con lo social; ciudadanos comprometidos con el ambiente; ciudadanos comprometidos... Si fuera ese, y no sé si ese es el objetivo, ¿ya? Pero si fuese ese el objetivo, entonces sí me parece que debería haber una diferencia, porque claramente es distinto lo que tú estableces, no sé, como en un grupo de prácticas, en un grupo de asignatura de prácticas, a lo que establece una asignatura más teórica, donde tienes cincuenta alumnos o sesenta, de los que no te aprendes ni los nombres. O sea, como que ahí sí debería haber una diferencia ¿Por qué? Porque claro, porque tampoco es que todos los contextos tienen que ser iguales, ¿no? Depende de... Pero sí hay una especificidad en cada contexto que contribuye al perfil de egreso, a la formación crucial de forma distinta. No se pide a todos lo mismo. Entonces ahí debería haber una diferencia.

Pero te digo, pero esto pensando que el centro, el foco, está en el resultado de la formación. O sea, en el trabajo como universidad y no en si le gustó o no le gustó.

Entrevistador: Bueno, y la última, digamos, el último aspecto que me gustaría conocer, Luisa, tiene que ver con el tema de la información que se obtiene, porque nosotros sabemos actualmente el parámetro, o el proceso evaluativo base que existe en la Universidad para valorar la docencia, tiene que ver con el COE o el cuestionario de opinión estudiantil, ¿no cierto? Entonces, a propósito de esa información que se recibe a final de semestre, ¿cuál es el uso que particularmente tú le das a esa información desde tu rol como docente y de repente, también, desde tu rol como Jefa de Docencia.

Entrevistado: A ver. Mira, sinceramente, dentro de la Escuela de Psicología siempre hemos tenido una postura bien crítica con respecto a ese cuestionario. Entonces, sería muy contradictorio decirte que tiene un efecto o implicancia. Yo en lo personal, desde que soy Jefa de Docencia, miro la encuesta. Miro la encuesta. No puede decirte que miro todas una por una, pero en general trato... he tratado como de ir viendo, ¿no?, cada colega que impacto han tenido con los estudiantes. Cómo han llegado a los estudiantes. Ahora, yo creo que lo que hemos hecho en la Escuela es, sobre todo, es considerar la importancia de la encuesta en los momentos de mayor conflictividad. O sea, quiero decir, respecto a un curso, nosotros tenemos la verdad muy pocos cursos con un porcentaje de reprobados como que tenga algún significado. Te lo digo así, porque no tenemos ninguna asignatura... De hecho, nosotros, en esta última evaluación, en esta última acreditación, nosotros no tenemos ninguna asignatura crítica. Ninguna. O sea, que cumpla con el criterio de ser una asignatura crítica. Porque no tenemos ninguna asignatura que tenga más del 10% de reprobados. O sea, no... Tenemos muy baja tasa de reprobación nosotros. Entonces, desde ese punto de vista, claramente, no puedo decir que bueno, que esa la complicación. Tenemos alguna asignatura que, por su naturaleza, un poco lo que yo te planteaba, por su naturaleza, por la poca motivación que le significa a los estudiantes, son como siempre como un poco conflictivas con ellos, ¿no? Y en los periodos de paro, en los periodos de movilización, son siempre en donde se centra todo el interés. Entonces, en general, esas son asignaturas en donde tenemos más seguimiento, ¿no? Que vamos mirando cómo ha ido esto, cómo ha ido este año, ¿no? La otra asignatura donde tengo... O sea, lo hago yo, porque ha sido como un poco... Nos hemos puesto de acuerdo como equipo de dirección respecto a eso. Otras asignaturas que tengo seguimiento son las optativas, porque como son asignaturas que van rotando. Entonces ahí también. Y son profesores a honorarios, entonces vamos teniendo... Voy teniendo seguimiento de esas. Eso te diría. Bueno, y los profesores donde hemos tenido más seguimiento han sido profesores... Me ha pasado con un solo profesor. Profesores que han tenido problemas con los estudiantes, porque han tenido alguna denuncia. Entonces, ahí sí hicimos seguimiento también de las evaluaciones, porque también hubo aspectos como en ese sentido. Años anteriores sí ha habido un profesor en donde las encuestas para nosotros

han sido como un elemento. Finalmente, como podríamos decir el elemento definitorio para decidir si continuamos o no con ese profesor o esa profesora. Pero es un elemento más. O sea, no es el único elemento.

Entrevistador: No es el único elemento. No, perfecto. Súper. Bueno, Luisa. Darte las gracias por tus respuestas, por tu disposición a esta entrevista y pues nada. Yo, en cuanto tenga, digamos, los resultados se los podré compartir para que los analicemos y discutamos al respecto, porque yo creo que...

Entrevistado: Ojalá, ojalá.

9.6.20 Grado de Psicología. Docente novel

Duración: 45:52

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Gracias. Natalie, buenas tardes. Mi nombre es Felipe González. Yo soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y, en este contexto, me encuentro investigando en torno a la evaluación de la calidad de la docencia en la Universidad: una mirada desde las distintas áreas del... desde las distintas áreas del saber. En este contexto, vamos a desarrollar una entrevista, una conversación, que está compuesta particularmente por 8 temáticas que lo iremos desarrollando de manera, digamos, de manera abierta. No hay una estructura definida y antes de dar inicio a esto, me gustaría y te solicitaría que declararas abiertamente en esta grabación que no has sido obligada y que me autorizas a grabar esta entrevista.

Entrevistado: Sí. Declaro que no he sido obligada y que autorizo la grabación de la entrevista de todas maneras.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Natalie. Bueno, para iniciar el proceso de conversación, lo primero es abordar que, bueno, nosotros sabemos que en los distintos contextos universitarios el tema, particularmente en Chile, el tema de la evaluación de la calidad de la docencia desde un tiempo hasta ahora ha ido cobrando mayor relevancia, los usos han sido variados, etcétera. Pero hay un tema que siempre se menciona a propósito de estos sistemas de evaluación de la docencia que tiene que ver con concepto de calidad de la docencia y evaluación de la docencia. Entonces, en este sentido, mi primera interrogante tiene que ver con, según tu parecer o tu manera de ver, ¿cuál es la relación que tú ves entre el concepto de calidad docente o de la calidad de la docencia y la evaluación de la docencia o la evaluación docente?

Entrevistado: Ya. Yo pienso que la calidad de la docencia está directamente relacionada con, de alguna forma, con el producto que nosotros entregamos que, en el fondo, les entregamos este servicio es docencia, que debiese ser, como todos los productos de alguna forma, “medibles”, ¿cierto? Que si yo voy a producir (2:24-2:26 se pega) generar como un análisis de esta calidad. Ahora, en el caso de que nosotros producimos servicios, como es el hospital, en educación, distintos servicios que hay en la sociedad, es más complejo de medir, porque nuestro producto no es tan (2:46 se pega) ni tan observable como sería un producto... si estuviésemos generando una producción concreta. Entonces, necesitamos medir cómo, de alguna forma, este servicio que entregamos, que es el de educación, está llegando hacia los estudiantes, que son quienes reciben este servicio. Entonces, para mí la calidad es que finalmente, los estudiantes logren recibir esta educación que se espera y que ellos al final de su era, cuando ellos egresan, puedan sentir que pueden ejercer y lo pueden hacer bien y que están seguros de lo que han aprendido durante su trayectoria en la carrera, que acá son, en esta Escuela por lo menos, son 5 años. Entonces, mucho tiempo atrás, cuando yo estudié, la mirada quería ir hacia las competencias, por ejemplo, pero después con el tiempo se fue especializando más todo y hoy día yo estoy trabajando con un perfil absolutamente de competencias. Entonces, cuando yo diseño un curso, siempre estoy pensando en las competencias que se espera desarrollar de ese curso. Primero con la mirada en las competencias de egreso de los estudiantes, para luego decir “bueno, un estudiante de tercer año, ¿qué debiese saber o qué debiese saber hacer?” No necesariamente es poder hacer o saber o conocer. Por ejemplo, cuando trabajamos con estudiantes hasta segundo, estamos trabajando en realidad con estudiantes que debiesen conocer... tener conocimientos sobre ciertas cosas. Cuando trabajamos con estudiantes de tercer año, ya debiesen ir poniendo algunas cosas y en cuarto y quinto debiesen poder construir negociaciones, debiesen... deben tener una forma de relacionarse, de tener alguna mirada ética y todos estos elementos componen finalmente las competencias que ellos debiesen tener. Por lo tanto, la calidad de la educación, para mí, se mide en torno a que, por ejemplo, yo tuve... tengo un curso en tercer año y que se espera que ellos tengan A, B o C competencias, ¿ya?, y estas competencias ellos las hayan desarrollado al final del curso. Y, cuando estas competencias se desarrollan, yo pudiese sentir que entonces lo que yo entregué fue de calidad. Y esto, ¿cómo lo hacemos? Evaluando a los estudiantes. Pero, por otra parte, hay elementos que van más allá del desarrollo

de la competencia del estudiante, y que tiene que ver con la persona del docente, que yo creo que también tiene que ver con cómo me voy a relacionar con los estudiantes, con el clima que voy a generar en el aula, la disposición que tengo para responder preguntas... O sea, allí hay otros elementos de la calidad de docencia que a lo mejor si yo hago un check-list con las competencias y voy marcando si efectivamente tienen o no las competencias desarrolladas al final de la asignatura, a lo mejor las van a tener, pero a lo mejor hay otra pregunta que les podemos hacer que es cómo fue su experiencia aprendiendo esto. Y podría ser que ellos dijeran no fue una buena experiencia. Yo creo que veo dos dimensiones en esta calidad. Primero veo el logro de las competencias y, por otra parte, veo cómo es el relacionarnos y cómo es el espacio que se construye. Por lo menos en la carrera de Psicología, para nosotros es súper importante generar espacios de reflexión cuando estamos trabajando con los estudiantes. Entonces, de pronto no podemos lograr estas competencias si no generamos un ambiente o clima en el aula. Y entonces, un elemento central es poder generar ese clima y este clima no se genera de cualquier forma. Si yo tuviese una actitud intimidante con los estudiantes, los estudiantes no querían hablar. Y si no quieren hablar, entonces no tenemos una reflexión, porque tendríamos un monólogo y sería yo hablando sola y no tendríamos clima de reflexión. Entonces, la relación, yendo a tu pregunta, la relación con evaluación de la docencia, yo creo que claro, debiese la evaluación medir la calidad no sé si, claro... Medir de alguna forma. Tú debes saber que hay como mil formas de evaluar, pero la calidad de la docencia, yo creo que es importante de evaluar, pero la idea es que esté directamente relacionada a la calidad de docencia. Y si yo tuviese que construir alguna forma de evaluación de docencia, que nosotros ya tenemos, pero si yo tuviera que inventar una de cero, cuadrar esas dos partes, que es cuánto ellos han aprendido de lo que se espera de las competencias y, por otra parte, cómo es esa relación y ese... Ah, también ahora se incorpora esto que es importante, el uso de tecnologías, por ejemplo. (7:58 se pegó) por ejemplo, si nosotros evaluamos que un profesor no tiene suficiente uso de tecnologías, a lo mejor podemos ayudarlo, porque la idea de la evaluación es poder ayudarlo al trabajador, en el fondo, en cualquier organización, ayudarlo a que mejore... implementar una mejora allí. Entonces, por ejemplo, a lo mejor se pudiese detectar que hay un porcentaje importante de profesores que no están teniendo las herramientas necesarias para usarlas en una evaluación y con esa evaluación podemos implementar mejoras. O sea, yo pienso que, finalmente, la evaluación debiese servir para poder mejorar la docencia. Al final es eso: poder hacer mejor nuestro trabajo. Lo que sí, claro, de pronto me parecen preocupantes estas lógicas de evaluación que se dan, así como “ya, evaluamos este profesor si está bien o está mal. Si está mal, entonces se va”, que es como una lógica de evaluación que pueden tener algunas organizaciones de con cualquier tipo de trabajadores. La idea acá para mí es que esta evaluación sirva para implementar mejoras. Y mejoras, yo diría directamente en temas de capacitación. Y capacitación también puede ir por no solo, por ejemplo, tecnologías, que puede ser un punto, pero también puede ir por el lado de la facilitación de climas en el aula, de negociación con los estudiantes... Todo ese tipo de herramientas que bueno, por lo menos acá la Universidad también ha puesto algunos cursos al respecto y han estado apoyando. Pero creo que esa es la relación que podemos encontrar, o que yo veo, entre calidad y evaluación. No sé si te respondo a la pregunta o si hay algo más que quisieras indagar.

Entrevistador: Sí, sí, sí. No, no, no. No, está súper claro y tienes una idea bien clara. Se visualiza al respecto. Natalie, y a propósito de, digamos, esta relación y de lo que sucede en nuestra Universidad en particular, ¿cuál es...?, ¿tú consideras que el sistema actual de evaluación de la calidad de la docencia en nuestra Universidad es adecuado?

15:00 Entrevistado: Yo creo que debe, en este momento, pasar por un cambio. Quizás en algún punto fue adecuado, pero en este momento, por ejemplo, hoy día, nosotros estamos realizando mucho trabajo en plataformas online y entonces aparecen algunas preguntas en la evaluación que no tienen que ver con algo que uno pudiese hacer. No me acuerdo mucho en este momento de las preguntas exactas de la evaluación en docencia, pero hay algunas que tienen que ver con, por ejemplo, elementos presenciales, con como cosas de puntualidad, bueno, cosas que también se cumplen acá en lo digital, pero que de repente yo no sé si se podrían evaluar. Yo creo que hay otras cosas que evaluar ahora que estamos pasando a este cambio. Especialmente, porque fuera de lo que esté pasando con el COVID y en este momento, entiendo que la Universidad se está planteando un cambio hacia una mirada más digital del aprendizaje y que si no hubiésemos estado pasando por COVID, igual estuviésemos avanzando hacia allá. Entonces, en ese sentido, los objetivos debiesen transformarse juntos. O sea, debiesen transformarse tanto si yo voy a ir de un objetivo a plantearme una Universidad mucho más tecnológica, también debiese plantearme una evaluación desde ese punto de vista para poder implementar mejoras. Entonces, yo creo que la evaluación puede... Si bien a mí me ha servido hartito y siempre me da buenas retroalimentaciones, quizás tuviese que cambiar algo sería contextualizarla al momento que estamos viviendo. De hecho, al fin del semestre pasado, cerramos urgentemente. Tuvimos que cerrar el semestre de manera virtual y no lo esperábamos a diferencia de este semestre, que estábamos más organizados. Y siempre nosotros nos preguntábamos “¿y cómo va a salir esta evaluación?” Porque no sé si las cosas que nosotros estábamos haciendo pueden ser realmente evaluadas con ese instrumento que estoy usando. Eso, por una parte. Pero, por otra parte, también quisiera mencionar un sistema de evaluación que hay en mi Escuela,

que no sé si está en todas las escuelas... yo creo que no, que lo implementó la Unidad de Currículo de la Escuela y a mitad de semestre, nosotros hacemos una conversación con los estudiantes y que está orientada por preguntas. Cada profesor tiene libertad para generar las preguntas, pero es cualitativo. Es una evaluación muy cualitativa y eso nos da la oportunidad de implementar mejoras desde mitad de semestre hasta el final del semestre. Y eso es un momento súper valioso para mí. Es más valioso que la evaluación final, porque la evaluación final, la que hace la Universidad, me lo devuelve a fin de semestre. Entonces yo digo “bueno, si hay que implementar algún cambio, lo hago para el próximo semestre”. En cambio, esta evaluación a mitad de semestre que implementa la Escuela, es valiosa en ese sentido, porque me devuelve datos que yo puedo ocupar para terminar el semestre. Entonces allí los estudiantes... Yo, por lo menos yo, porque cada profesor hace cosas como estima conveniente, lo que yo hago es dividirlos en grupos, pasarles alguna cartulina y decirles “miren” y yo me fijo en 4 ejes, por ejemplo. En Metodología... Metodología de la asignatura: cómo ven la forma en que estamos haciendo la asignatura; lo relacional; los contenidos y... Ay, me queda una cuarta. Metodología, Relacional, Contenidos... Y lo relacional tiene que ver con el clima. Y... Evaluaciones. Esas son las 4 partes en las que yo les pregunto, en el fondo. Y ellos van respondiendo qué les ha parecido hasta el momento las asignaturas, cambiarían, qué pondrían, etcétera. Entonces, hay algunas cosas que yo tomo en cuenta y las incorporo en esta evaluación. Y bueno, esto después no queda ahí. Esto se le envía a la Escuela, la Escuela toma los datos de todos los profes y cuando hacemos una jornada docente a fin de semestre, se pone énfasis en algunos elementos que hayan salido en común con los profesores. No hay nada, así como particular... No se particulariza al profesor y eso también me gusta, sino que se habla en general para poder ayudar a todos los profes. Eso es súper bueno y también me resulta súper útil para poder implementar los cambios que sean necesarios como para poder darme cuenta. Por ejemplo, una cosa muy chica, yo el año pasado estaba poniendo las sillas en círculos, pero era un curso muy grande. Y yo decía “qué bueno”, porque así los veo a todos, todos participan de la conversación y todo. Pero de repente, ellos dicen “ya, pero de repente queremos mirar hacia lo que se proyecta y nos incomoda un poco estar sentados en círculo”. Entonces, ahí como que tuve que variar la posición de las sillas, pero eso lo hice gracias a la pregunta de mitad de semestre. O si no, los habría tenido sentados todo el semestre en círculos. No me habría dado cuenta que no les servía. Eso es un ejemplo pequeño de lo que puede servir.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: No sé si te respondo a la pregunta en algún sentido.

Entrevistador: Sí, Natalie. Súper clara, porque, en el fondo, tienes claridad absoluta al respecto del planteamiento existente respecto de la evaluación de la docencia en la Universidad y eso es bien interesante de conocer. Ahora, bien, mira, un elemento en particular que a mí gustaría que pudieses profundizar, porque tú ya lo comentaste, pero quizás como profundizar a propósito de otros requerimientos que van a aparecer en las siguientes preguntas, pero que, por ejemplo, yo... Te llaman mañana desde la Vicerrectoría Académica y te dicen: “Natalie, ¿sabes qué? Queremos que tú te hagas cargo de evaluar, digamos, de la Unidad de Evaluación de la Calidad de Docencia en nuestra Universidad”. Y, bajo esa lógica, ¿cuáles son los aspectos que tú considerarías importantes de integrar en un proceso o en un sistema de evaluación de la calidad de la docencia?

Entrevistado: Entonces, elementos concretos. Si tuviese que decírtelos, así como en forma de variables. Yo creo que, primero, metodología. Sí, cómo... de qué manera yo estoy entregando los contenidos y si esa metodología es adecuada a la asignatura. Y en ese sentido, yo creo que es muy variable... O sea, entre trabajar en taller de Psicología y un laboratorio de Química, o sea, yo creo que es súper distinto. La diferencia no sabría exactamente cuál. Pero en el caso nuestro, por ejemplo, la Metodología debiese permitir reflexión; debiese permitir que los estudiantes estén integrando algunas competencias como poder escribir, poder expresar ideas, poder tener pensamiento crítico. Entonces, esa metodología debiese poder permitirlo. Independiente de la metodología que se utilice, yo creo que lo importante es el objetivo, pero que sea adecuado. O sea, por ejemplo, si yo voy a querer que ellos desarrollen reflexión, probablemente dentro de la metodología no voy a incorporar evaluaciones que sean de repetir respuestas de un autor, porque eso no va a ayudar que reflexionen. Entonces, quizás yo me preguntaría por lo alineada que pueda estar la Metodología con el resultado esperado que yo tengo en cierta asignatura ¿Qué más? Aparte de la metodología, incorporaría, bueno, las evaluaciones. Como de qué manera estoy evaluando y si esa evaluación es pertinente y coherente con lo que yo, nuevamente, con el objetivo, con lo que yo espero lograr, porque yo pienso... O sea, venimos de una costumbre de reproducir, por ejemplo, textos; reproducir lo que se lee; reproducir lo que dice un autor. A lo mejor, hasta ciertos niveles, primer año, por ejemplo. Eso es importante, porque necesitan conocer, pero después necesitamos que hagan algo con eso. Y que propongan. Entonces, allí... Entonces, no tengo que pedirles una prueba que sea tan reproductivas, sino que tiene que ser una evaluación que les permita integrar conocimientos. Entonces, también necesitamos evaluar cómo estamos... cómo está siendo diseñada las evaluaciones. Por otra parte, también pienso que es importante evaluar el uso... Y acá voy a incorporar esto que puede ser nuevo, que es el uso de tecnologías, aunque parece que en la evaluación actual igual está, pero es bien general. Y yo ahí pondría que, si hay un uso adecuado de tecnologías para la asignatura. Ahora, por supuesto que también va a

variar. O sea, a lo mejor hay asignaturas que requieren menos uso de tecnologías que otras. O contextos que lo van a requerir más, como por ejemplo ahora, que estamos cien por ciento desde acá y casi nuestra docencia depende del uso de tecnologías ¿Qué más incorporaría? Metodología, evaluación y bueno, el clima. Cómo... Si el profesor favorece el clima en el aula. Que, en este caso, un clima de reflexión y también de respeto. Yo creo que eso también es importante. Como de respeto entre estudiantes y, también, entre el equipo docente, de los profesores y de los estudiantes. Creo que también es importante, porque no siempre se logra generar estos climas y ahí es más difícil de revisar, porque tendríamos que entrar a descomponer esto que estoy diciendo “clima” ¿Qué significa? ¿Qué incluye? Y allí tendríamos que desglosar este clima ¿Qué tiene dentro? A mi parecer, y dentro de mi experiencia, creo que tiene mucho que ver con generar un espacio de respeto. Yo siempre busco generar el espacio de respeto desde el ejemplo. O sea, yo respetarlos a ellos para que me respeten a mí de partida.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y siempre ser respetuoso con las opiniones de ellos y que en el fondo ellos también respeten las opiniones de sus propios compañeros. También otra cosa, que de repente digo literalmente para poder generar este clima de respeto, es que estamos hablando con opiniones... estamos trabajando con opiniones, no con personas. Por lo tanto, cuando yo deba... Con la idea de alguien más, no estoy atacando a la persona, estoy debatiendo una idea. Y eso es algo que los estudiantes no suelen tener tan claro, porque muchas veces o se toman las cosas personal o atacan personal a alguien. Cuando, en el fondo, aquí estamos trabajando con ideas y eso yo creo que podría aplicar a cualquier carrera en la que se trabaje con... principalmente con ideas. Que yo creo que puede ser Derecho, que puede ser cualquier ciencia social. Yo creo que por ahí va eso. Entonces, también, clima ¿Qué más? ¿Qué más debiese ser incorporado en la evaluación? Yo creo que por ahí va. O sea, esa... como con esas 4 cosas puntuales que son un poco las que yo te había mencionado antes.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Que por eso yo elegí trabajar con esas cuatro, porque para mí son las principales y bueno, también creo que dentro de la metodología tendría que... tendríamos que centrarnos en el tema de las actividades ¿Qué actividades hacemos en aula? Porque debe y va a depender de lo... También va a depender del tipo de asignatura, por ejemplo. Yo estoy haciendo una asignatura que es de Fundamentos Conceptuales de la Clínica Cognitiva, por ejemplo, y allí podemos hacer hartas actividades corporales, grupales, etcétera y esas le vienen súper bien a la asignatura. Pero, por ejemplo, en paralelo, tenemos otra asignatura que es Psicoanálisis y Psicoanálisis es mucho más teórico. Entonces, por ejemplo, a ellos no les sirve hacer las actividades que nosotros hacemos. Sería menos pertinente que ellos hicieran actividades tan movidas. Entonces, de pronto, los estudiantes dicen “ya, pero es que Cognitivo es más entretenido”, por ejemplo, pero yo también les explico que ellos en Psicoanálisis tienen otro sistema, en que la profesora habla y explica, porque tiene que contar los casos, tiene que contar de Freud, tiene que contar de muchas cosas. Y entonces ellos simplemente tienen que sentarse a escuchar y esa es la única forma que ha tenido Psicoanálisis de transmitir el conocimiento. Entonces, también creo que no puede ser parejo para todos, tiene que contextualizarse. Pero las actividades son importantes.

Entrevistador: Mira, súper, porque justamente, de hecho... De hecho, ahí tú nos mencionas que tiene que haber... digamos, establecer un proceso a lo mejor de evaluación diferenciado en función de las características de la asignatura, etcétera, porque ustedes, por ejemplo, ¿tienen asignaturas como de taller o...? ¿Sí?

Entrevistado: Sí tenemos. En cuarto año tenemos asignaturas de taller. Yo hasta el año pasado hice taller. Taller organizacional. Y en cuarto año, ellos se dividen en tres talleres. Hacen taller clínico, que significa que atienden a su primer paciente. Hacen taller organizacional, donde van a una empresa a prestar un rol de consultoría. Y que es más o menos como la clínica jurídica que tienen ustedes. Algo así.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Parecido. Muy parecido en cuarto año. Y también pueden elegir comunitaria ahí. Es organizacional o comunitaria, que hacen lo mismo, pero en una comunidad. Y educacional, donde van a una escuela. Entonces, en ese año... Ese año es súper intenso, porque si bien no tienen tanta evaluación conceptual, tienen mucho trabajo porque van de un taller a otro. Y van al colegio y luego van al paciente y luego van a la organización y así andan todo el día. Entonces, ese... Pero es muy enriquecedor también y después de eso pasan a la práctica profesional y ellos eligen una de las tres cosas.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: O cuatro cosas. Entonces, ellos van especializándose.

Entrevistador: Perfecto. Y en ese contexto, claro... Y en ese contexto, lo que tú me has señalado es que claro, debiese existir una evaluación diferenciada de la docencia. No sé, lo entendí... No sé si lo entendí bien o no.

Entrevistado: Sí. Sí, yo... O sea, dos cosas: una, claro, por ejemplo, para talleres, yo creo que debiese ser una evaluación distinta, porque, por ejemplo, los profesores... De hecho, el equipo docente, que

éramos en tercero y en cuarto en ese Taller Organizacional, hacíamos tercero y hacíamos cuarto. Y los estudiantes siempre nos decían “ustedes cambian un montón con nosotros en cuarto”. Pero es que ese cambio tiene que ver con que ya... Primero, que son un grupo más chico, pero también tiene que ver con que nosotros dejamos que ellos tomen un rol más profesional, porque es un taller profesionalizante. Entonces, nosotros en tercero hacemos la típica clase donde se hacen actividades, se dicta el curso, nosotros estamos a cargo de la clase y es mucho más relación de profesor-estudiante. Y después, en cuarto, lo que se hace es que ellos mismos de pronto hacen la clase y nosotros estamos ahí mirando cómo hacen las clases, evaluamos cómo ellos hacen la clase, cómo ellos facilitan esta clase para sus compañeros. Entonces, en el fondo, este profesor es un profesor que es facilitador, pero que no es alguien que está adelante enseñando. Entonces, es otro profesor. Como que los tratamos más como colegas también.

Entrevistador: Ah, perfecto.

Entrevistado: Entonces, ese trato y esa relación hay un cambio allí y, por ejemplo, claro, si uno evaluara a un profesor de cuarto por la cantidad de cosas que dice en clases, entonces no valdría para los de cuarto que están, más que nada, en un rol más pasivo escuchando a los estudiantes.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Pero que es necesario en ese momento.

Entrevistador: Ajá, ajá.

Entrevistado: Entonces no podríamos evaluarlos así. Es distinto. Pero, por ejemplo, lo que yo te estaba contando ahora es sobre dos asignaturas que estamos haciendo en primer semestre de tercer año y que las dos son fundamentos clínicos, donde ellos todavía no han atendido... no han pasado a taller. Pero, por ejemplo, yo trabajo con una corriente que me permite trabajar con corporalidad, con grupo y mi colega, por ejemplo, trabaja desde otro enfoque, de otra línea clínica que no le permite tanto eso, porque, además, si se pusiera a hacer eso, perdería mucho tiempo de hacer lo que ella necesita hacer. Entonces, y a pesar de que las dos estamos haciendo Fundamentos Clínicos de tercer año, las actividades son distintas. Entonces, por eso es importante que no se homogenice.

Entrevistador: Perfecto. No, súper. Oye, Natalie y, por ejemplo, si yo pensara, así como... Nos pusieramos en un... desde... Nos enfocáramos desde el ideal, ¿cuál sería para ti una buena práctica docente en el contexto de la Universidad y en el contexto particular, digamos, de la Unidad Académica a la que tú perteneces? Y pensando en esta buena práctica docente, tanto en términos de, digamos, de los atributos del profesor como también de lo que él hace al interior de la sala de clases.

Entrevistado: Ya.

Entrevistador: O del espacio virtual.

Entrevistado: Voy a... Voy a ordenarlo en la misma... en los mismos puntos que te mencioné antes, que eran como los 4 puntos de apoyo que tenía yo. Y voy a empezar un poco desde allí. Por ejemplo, una buena práctica docente en la Metodología sería poder facilitar actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de mirar elementos prácticos. Por ejemplo, si yo voy a trabajar con clínica teórica, la idea sería poder pasarles casos y que los revisen. A pesar de que todavía no puedan ver un caso. Que les puedan pasar casos y que ellos los revisen. Que sea muy práctico a pesar de que no haya tanta posibilidad de practicar, pero que, de alguna forma, se vean afrontados... se vean enfrentados a problemas, porque creo que, si estamos formando profesionales, la idea es que puedan resolver problemas en el futuro. Esa es la idea de ser profesional también. Enfrentarse a problemas y resolverlos. Entonces, si nosotros lo vamos enfrentando a problemas desde que se pueda como, por ejemplo, poniéndoles un caso, discutiendo el caso, yo creo que eso podría ser una buena práctica docente para el desarrollo de las actividades. Y otra buena práctica docente es la escucha. Yo creo que también es súper importante que el profesor sepa escuchar a los estudiantes. Creo que la idea es que no sea unidireccional como antiguamente quizás, que era como más un... A mí no me molesta, pero yo creo que a los estudiantes de hoy creo que les podría servir bastante. Como que no solo con un profesor que va unidireccionalmente a decir las cosas que hay que hacer o como es, sino también escuchar ¿Por qué? Porque en mi experiencia, por ejemplo, yo he hecho más clases generando preguntas. Yo les pregunto muchas cosas a los estudiantes cuando hago la clase, no solamente le digo cosas. Entonces, cuando les pregunto cosas, ellos responden y van como involucrándose con esta conversación y finalmente es la única forma en que yo puedo tener 70 estudiantes atentos a lo que yo estoy diciendo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Cuando van como tratando de resolver estas preguntas que yo les hago. Y participan de la clase. Por lo tanto, la clase debiese ser, para mi gusto, participativa. Y yo la única forma que he encontrado de hacerla participativa es dándoles casos, pasándoles actividades para que resuelvan, haciendo, bueno... la posibilidad que tengo de hacer actividades corporales, que no todos la tienen, y preguntándoles cosas. Haciéndolos participar de la conversación. Eso lo he echado mucho de menos ahora que estamos con este contexto. Después, la metodología... Bueno, eso con la metodología de trabajo. Después, para las evaluaciones, considero que una buena práctica es retroalimentar. Creo que yo valoro la retroalimentación por sobre la nota.

Y yo creo que siempre es importante que tengan ese proceso de retroalimentación. Y hay una herencia muy antigua que tenemos de, de pronto, como llegar, poner la nota y ya. Y todavía no te has dado cuenta que quizás en algunas asignaturas les pasa que reciben una nota y no saben también por qué tienen la nota, etcétera. Por ejemplo, yo creo que esas prácticas debiesen ser más erradicadas de cuajo, porque en realidad no nos sirve tanto. Lo importante es que ellos vayan teniendo el proceso de aprendizaje mediante esas evaluaciones y que esas evaluaciones permitan que mejores constantemente. Entonces yo normalmente me centro en generar un andamiaje y yo creo que esa es una buena práctica que me gustaría compartir. Que es la de siempre devolver retroalimentaciones completas. Ahora, también hay que tener algo en cuenta, que creo que... Y ahí ya tiene que ver con un tema de recursos, que la idea es que un profesor no esté sobrecargado con tantos alumnos para que pueda dar retroalimentaciones más completas, porque cuando un profesor tiene un curso demasiado grande y no tiene ayuda o no tiene profesor colaborador o ayudante, es mucho más difícil poder llegar a retroalimentar tan profundamente, porque no le alcanza el tiempo al profesor. Entonces ahí hay una cosa de apoyo que requerimos de parte de la Universidad para poder dar la retroalimentación necesaria. Pero, yo creo que es importante retroalimentar bien y, también, que es otro elemento importante, que es cómo comunico esa retroalimentación y que no sea una cosa tan punitiva. Como decirle “mira, no, está malo” o “esto no se hace así”, sino que, en el fondo, te sugiero que hagas esto de esta otra manera. Y eso como que el estudiante dice “ah, ya, lo tengo que arreglar”, pero cuando tú le dices está mal, como que dice “ah, estoy mal yo” y se genera como un mal autoconcepto de estudiante y dice “pucha, soy muy malo para esto” y deja de aprender. Entonces, para que no deje de aprender, es importante darle una retroalimentación completa, pero también amable. Y no sé más cómo decir eso, porque creo que es importante que haya amabilidad y generosidad en esta retroalimentación. Eso con las evaluaciones. Y yo me centraría más en eso, en lo de cómo retroalimentar. Y eso significa dar más instancias de retroalimentación, porque si yo simplemente lo evalúo y lo dejo ahí, el estudiante, por ejemplo, no alcanza a mejorarlo. Entonces, eso significa generar más de una entrega de repente. Por eso implica más tiempo también. Y también por eso hay que evaluarlo en cuanto a las posibilidades y del tiempo que tiene el profesor ¿Qué más? Después de lo de la evaluación, tenemos lo del clima. Bueno, yo ya había dicho un poco, que era como facilitar el espacio de diálogo y creo que no me quedan más puntos. Creo que los abordé todos.

Entrevistador: Sí. Y en relación con esto mismo, pero yéndonos directamente a... Me gustaría profundizar un poco, Natalie, en el tema de la buena práctica docente, pero en la virtualidad. Como pensar, así como ¿qué sería para ti o qué elementos debiese... caracterizarían una buena práctica docente, pero en la virtualidad?

Entrevistado: Ya. Sí, en la virtualidad, yo creo que una buena práctica docente es que estos mismos elementos que mencioné antes no se pierdan. Y, para que no se pierda, yo debiese poder, por ejemplo, poder reunirlos en grupo y que pudiesen reflexionar. Pero para eso, necesitamos recursos. Por ejemplo, yo no tengo acceso a Zoom de la Universidad. Y eso hace que yo, por ejemplo, no pueda usar Zoom y no pueda dividirlos en grupos para que conversen.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces ahí ya tengo una desventaja, porque me encantaría poder contar con herramientas para que ellos pudiesen trabajar en grupos y trabajar entre ellos, dividirlos en distintas salas y facilitar esa reflexión. Entonces, también es importante contar con los recursos adecuados y también, aparte de los recursos, como una buena práctica, yo creo que es esa. Como utilizar la mayor cantidad de recursos para que ellos pudiesen conversar y encontrarse entre ellos. Y no sea algo tan unidireccional, porque a mí en este momento, me falta la bidireccionalidad. Yo siento que yo estoy diciendo muchas cosas, se las estoy entregando, va el material, pero no sé cómo lo reciben. Y necesito recibir ese feedback de ellos. Creo que otra práctica sería que pudiesen resultar los foros. Yo he tratado de armar foros y no funcionan mucho y no sé por qué. Como que no hay mucha cultura de participación en lo virtual. Es como “es virtual, entonces no participo tanto”. Y entonces, claro, yo creo que ahí unas buenas prácticas virtuales pudiesen ser generar espacios de reflexión, de conversación. Quizás tener grupos más pequeños para poder conversar y siempre como poder tener buena calidad de materiales también. Por ejemplo, en este momento, estamos trabajando con... tuvimos que pasar, porque antes teníamos en libros tangibles mucho de los contenidos. Tuvimos que digitalizarlos, pero esa digitalización no es tan buena. Entonces, me preocupa que ellos puedan leer de buena calidad, por ejemplo. Entonces también preocuparnos que los materiales tengan en digital sean de buena calidad también es importante. Y bueno, estar disponibles, porque la verdad es que, si no estamos disponibles en lo virtual, por ejemplo, respondiendo correos, etcétera, entonces, ¿cuándo nos ven? Porque claro, a lo mejor mucho antes podía estar no tan presente a lo mejor en los correos, pero ellos me veían después de una clase y me podían hacer una pregunta. Ahora no pueden hacer eso. Entonces, necesito poder estar disponible para responderles. Pero ahí también hay otro tema, que tiene que ver con cómo yo concilio el resto de las responsabilidades con esto de estar tan disponibles para los estudiantes. Entonces ahí me he preguntado: ¿tendré que generar un horario para esta respuesta?, ¿un horario para retroalimentación?, ¿para conversación? Todavía no lo resuelvo.

Pero creo que hay que estar disponibles y hay que ver de qué manera, porque no nos podemos restar. Pero no sé si es muy bueno para nuestra salud estar todo el tiempo atento, porque además necesitamos hacer otras cosas. No solamente... Yo creo que casi ningún profesor que hace docencia hace pura docencia, entonces, necesitamos estar... como optimizar el tiempo nuestro, pero que a ellos les sea de utilidad. O sea, como tener menos costo personal nosotros, pero mayor beneficio para ellos. (39:06 no se entiende) pensando en eso. No sé si te respondo la pregunta.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: O a lo mejor quisieras profundizar en algo más.

Entrevistador: Sí. No, no, no. Sí está claro, porque en el fondo me genera mucha duda, porque...

A ver, porque nosotros ahora estamos en un contexto en el que nos encontramos en docencia 100% virtual y estamos en este tránsito de adaptarnos, desde una docencia 100% presencial prácticamente, a una docencia 100% virtual. Entonces no tuvimos un tránsito, digamos, no tuvimos un nivel intermedio, en términos ni de formación, ni de adaptación, ni de tener las herramientas, digamos, necesarias tanto tecnológicas como herramientas personales para poder abordar este desafío y que, finalmente, es casi un desafío el poder enfrentarnos a la docencia virtual. Entonces ha sido como un... No como, ha sido un autoaprendizaje de hartos esfuerzo, creo que, para la mayoría, de quienes nos enfrentamos a ejercer la academia desde nuestros hogares. Entonces, es por eso.

Ahora, tú me mencionaste hace un rato, Natalie, que, en el fondo, en el caso de la Escuela de Psicología de la Católica de Valparaíso, realizan procesos como de evaluación como intermedia. Ahora, pensándolo al nivel de la Universidad, ¿consideras que en la periodicidad con que se desarrolla la evaluación de la docencia, que en este caso es al término del semestre, es suficiente?

Entrevistado: No, yo considero que no. Porque si yo no tuviera esta instancia que me otorga la Escuela, yo no tendría cómo hacerlo. Si estuviese en otra Unidad y me evaluaran al final, yo no podría hacer cambios. No podría implementar los cambios que implemento... los cambios que yo implemento hacia... dirigiéndome hacia al final del semestre. Entonces, yo creo que definitivamente no es suficiente. Y yo esta práctica la implementaría en todas las Unidades, porque yo la evalúo muy bien. Creo que a mí me sirve mucho poder utilizar luego estos datos que se producen y además que soy yo misma escuchando a los estudiantes, que es distinto cuando te llega algo escrito. Si no que es... porque es un día, la mitad de un bloque que nos dedicamos a decir: “ya, ¿cómo estamos en estas áreas?, ¿cómo les ha ido con las evaluaciones?, ¿cómo les ha ido con la metodología?, ¿qué falta?” y entonces ahí aparecen algunos diciendo “esto no entendemos”, “nos gustaría que viéramos esto de nuevo” o “nos gustaría ver más este contenido” o salen propuestas interesantes. Por ejemplo, cuando fue hace un par de años atrás el movimiento feminista, hubo un estallido importante, los chiquillos dijeron “proponemos que todos los textos que revisemos, los revisemos en torno a elementos feministas”. Y los tomamos y dijimos “ya, qué bueno”. O sea, como que los incorporamos. Entonces, ellos también dan ideas buenas y por qué las vamos sacar. Entonces, yo absolutamente valoro eso y lo propondría para todas las Unidades.

Entrevistador: No, súper. Y bueno, una última interrogante, Natalie, y que tiene que ver con tu experiencia. Bueno, nosotros recibimos como académicos... recibimos al, digamos, después ya iniciado el segundo semestre, ahí recibimos los resultados del COE, el cuestionario de opinión estudiantil, ¿no es cierto? Ahora, en tu caso particular, con esa información que recibes, ¿qué acción implementas?, ¿realizas alguna acción a propósito de ese dato?

Entrevistado: Sí. Sí, absolutamente. Por ejemplo, sigo... Muchas veces recibo valoraciones de los estudiantes como “esto me sirvió” y, pero, claro. O sea, por ejemplo, tenemos los datos y muchas veces los datos vienen acompañados con comentarios. Ahora, yo he tenido la suerte de recibir comentarios que van directamente relacionados a la evaluación, de la numérica. Entonces, puedo interpretar los datos cuantitativos a partir de los comentarios. Ahora, yo no sé si a todos los profesores les llegan suficientes comentarios, porque a lo mejor algunos estudiantes contestan no más lo... y no saben qué está mal con eso, con esa puntuación. Yo creo que ellos tienen que empezar a adivinar lo que pasa con eso. A mí me ha pasado que puedo decir... Por ejemplo, a mí me dicen “ya, esto me sirve” o de repente hay estudiantes que comentan “no, me hubiese gustado que esto hubiese sido de otra manera”. Entonces, esas acciones en concreto yo las implemento al semestre siguiente. Por ejemplo, el semestre pasado en una asignatura yo tendía a hacer las diapos como con más imágenes y videos, etcétera, para que no estuvieran tan atentos a... mi idea era como que no estuvieran tan atentos a lo que dice el PowerPoint, sino que más a lo que estábamos conversando. Pero algunos estudiantes decían “es que me faltó más detalle en la escritura del PowerPoint”. Entonces, tomé eso que dijeron y que pusieron y que a lo mejor yo no me hubiese enterado si hubiese tenido lo puro cuantitativo, y lo cambié y lo adapté. Entonces, construí de nuevo los PowerPoint como con más detalle, etcétera, a partir del comentario de los estudiantes. Entonces yo esas acciones he implementado, que son como comentarios que no son... que de repente no son tan difíciles de hacer y uno los puede implementar. Eso es en mi experiencia personal. Y ellos mismos ponen sugerencias de ese tipo y bueno, tampoco me han llegado tantas y, en general, he recibido como

bastantes comentarios positivos de que les gusta cierta cosa que hacemos, o las actividades, o tal actividad me gustó y esa actividad la mantengo, no la saco. También esa es otra forma de responder a la retroalimentación.

Entrevistador: No, súper. Hemos abordado todas las temáticas planificadas, Natalie y, en honor al tiempo también, quiero agradecer tu disposición y agradecer tu tiempo por participar en esta instancia.

9.6.21 Grado de Psicología. Jefe de estudios

Duración: 43:53

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola, Paula. Buen día. Mi nombre es Felipe González. Soy investigador doctoral de la Universidad de Barcelona y me encuentro realizando... llevando a cabo el estudio titulado “Evaluación de la Calidad de la Docencia en la Universidad: un estudio comprensivo desde las perspectivas de académicos de distintas áreas del saber”. En este contexto, hemos de desarrollar una entrevista en profundidad que está compuesta por, particularmente, por 8 puntos a abordar que tú los puedes abordar desde tu, digamos, tu experticia como académica y como directora de la Escuela de Psicología. Y antes de comenzar a abordar cada una de estas interrogantes, te pido que puedas declarar que no has sido obligada a participar de este proceso y que me autorizas a realizar grabación de la entrevista.

Entrevistado: Felipe, sí, no estoy obligada. Participo de manera voluntaria. Sí se puede grabar la entrevista. Lo que sí me gustaría que me aclararas el anonimato.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado: Y los datos.

Entrevistador: Sí, es absolutamente anónimo. Acá no, digamos, no se emplearán para ningún tipo de difusión. Solamente para efectos de investigativos y de análisis del dato en el contexto... en el marco del desarrollo de la tesis doctoral.

Entrevistado: Perfecto. Gracias.

Entrevistador: Bueno, para iniciar... Para iniciar, Paula, uno de los elementos asociados a, y que nosotros bien sabemos que no solo ocurre en el contexto y en el campo de nuestra Universidad, sino que, en términos bien generales, también en todo el país, que desde un tiempo hasta ahora se ha ido dando mucho el tema o se ha ido dando una mayor preocupación al tema de la calidad de la docencia y a la evaluación de la misma. Entonces, en este contexto, ¿cuál es la relación que tú ves, desde tu percepción y desde tu experiencia...?, ¿cuál es la relación que tú ves entre el concepto de calidad de la docencia y de la evaluación de la misma?

Entrevistado: Claro. Uf, Felipe, vamos a tener que poner en juego lo que veo. O sea, en el fondo, lo que yo veo ¿ya?, que lo que (2:28 se corta el audio) la, ¿cierto?, que a partir del año 70 en Chile y en Latinoamérica, mandado por el FMI, ¿ya?; posteriormente, te diría yo que en los 80' y con más fuerzas en los 90', en lo que ellos llaman el norte global, que es Europa, es un sistema neoliberal. Y el sistema neoliberal finalmente lo que hace, es concebir una concepción económica de un hombre económico, ¿cierto?, en donde lo que tiene que... tiende a maximizar todo el uso de recursos e instala un modelo de empresa privada en el aparato del Estado, ¿cierto?, exigiéndoles al aparato del Estado que sea tan eficiente con el uso de los recursos, ¿ya? Ahora, este modelo, ¿no?, económico no (3:18 no se entiende) lo que hace es, finalmente, inmiscuirse, y por eso es neo y no liberal, en todas las zonas de la vida. Y cuando te digo todas las zonas de la vida, son todas. Por ejemplo, yo ayer me quedé como impactada, ¿ya?, de ver un documental, ¿ya?, que se llama, y este es mi interpretación, y esto fuera de la (3:41 se pierde el audio) se llamaba “El Pacto de Adriana” y se trata de una chica chilena que era cineasta que le hace la entrevista a su tía, que participó en la DINA. Y lo que yo veo detrás de eso es cómo la gente capitaliza a su familia y hasta su familia en una posición súper vulnerable. Obviamente yo no comparto con el régimen militar, pero en el fondo, tampoco estoy por violentar a la gente. Pero si yo soy de la familia y la expongo a ella, o sea, lo que yo veo ahí desgraciadamente, ¿ya?, no como la cineasta lo quiere presentar, una chiquilla joven, dar como un pacto de una memoria histórica. Yo lo veo como un pacto económico de ella. Ayer mi hija me decía “mira, mamá, esta guaguüita de un año y medio tiene 8 mil likes” y empiezo a ver el instagram de mi hija y está llena de guaguas chicas que las mamás las ponen en las redes, porque está sabe hablar, porque esta hace yoga. Entonces, lo que te quiero decir es que ha sido tan profunda la penetración que obviamente la salud y la educación se penetraron con esto. Pero es que llegamos a penetrar hasta tu historia familiar más íntima. A vender y rentabilizar la historia más íntima. En ese contexto, en el fondo lo que pasa es que la Universidad es bien absolutiva y no por un muto propio, por un mandato del FMI, y

después concretamente por la declaración de Bologna, ¿cierto?, en donde en realidad se la obliga con fin de acceder al curso y con lo cual calza con un Estado absolutamente adelgazado, sin grasa, que no tiene nada que darle para las universidades para que ellas se transformen en una empresa de capitalización, ¿ya? En este contexto, ¿cierto?, lo que tenemos es una transformación profunda en donde el lenguaje, ¿ya?, pedagógico, el lenguaje académico y el lenguaje político propio de universidad, se transforma en un lenguaje económico, donde tu palabra calidad, evaluación, vienen a cobrar importancia. Pero también las otras. O sea, servicio, producto, mercado de educación, ejecutivos de cuenta. En nuestra Universidad se habla así, ¿ya? Entonces, si tú me dices aquí, en el fondo, y desde la crítica, efectivamente tú estás... cuando uno escucha, le resuena la palabra “calidad de la educación”, ¿ya?, estás en un enfoque de mejora educativa. Y el enfoque de mejora educativa, lo que tiene por atrás, es una “eficientización” de la educación, lo que es propio de un modelo económico, no de un modelo pedagógico. Y lo que hay detrás de esa “eficientización”, ¿cierto?, esa maximización de recursos, esa relación costo-beneficio, es un currículum tecnocrático. Donde qué es lo que hace un currículum tecnocrático, ¿ya?, cree que, por plantear objetivos, ¿ya?, contenidos, y en este caso, en realidad nos adscribimos a competencias con Bologna, ¿ya?, va a desarrollar un sujeto. Lo que se nos olvida es que, en realidad, estamos produciendo un sujeto desde afuera, ¿ya?, que nos venimos mandados, ¿ya?, por estos organismos internacionales, y no un sujeto desde dentro. Entonces los currículums que tienen que ver con una racionalidad más comprensiva, ¿cierto?, de qué es lo que se necesita [en] el país, lo que se necesita (7:23 se corta el audio) cómo se maneja ese sujeto, pero en un contexto que tenga sentido y valor, ¿ya?, histórico y de transformación y de bienestar social y del Bien Común de una universidad y cómo produce futuros profesionales y futuros ciudadanos para la construcción de un Bien Común, queda absolutamente omitido, ¿ya? Entonces, si tú me preguntas en el fondo, lo primero que te voy a decir es una perspectiva crítica con respecto a la calidad, ¿ya?, de educación, de evaluación, porque hay que decirlo, ¿ya? También hay que decir y lo tenemos que decir, y te lo voy a decir aquí, que el sistema que se instala, también por el FMI, ¿cierto?, y la OCDE también, el sistema que se instala es un sistema de rendición, ¿ya?, de cuentas. Y hay distintos sistemas de rendición: rendiciones performativas, hay rendiciones con consecuencias para las organizaciones, sin consecuencias. O sea, son muy distintos los sistemas de rendición de cuentas. Lo que sí te podemos decir y ahí lo digo de yo, no te lo puedo afirmar a nivel de educación superior, pero sí a nivel de educación básica y media, no ha tenido una... no tiene un asidero científico para decir que a mayor sistema de accountability y evaluación va a mejorar la docencia, ¿ya? No está dado. Y es una crítica profunda, porque lo que sí está reportado... lo que sí está reportado, que finalmente estos sistemas de accountability lo que han hecho a homogeneizado la educación y, al homogeneizar la educación, lo que has impedido es la inclusión de grandes núcleos de personas que tienen trayectorias educacionales distintas, potenciales, capacidades, pero que por ponerle un estándar evaluativo, quedan fuera y, al quedar fuera, en el fondo, en realidad lo que van a tener es peores oportunidades laborales, peor calidad de vida, menos años de vida, ¿me entiendes? Entonces, toda esa etapa está como bastante reportado. Ahora, lo que hay que decir, además, es que la palabra calidad, y te lo voy a decir, porque está absolutamente reportado y tú podrías seguir a la Wendy Brown, a la (9:34 no entendí el nombre de la otra autora), que tiene que ver con un enclave, ¿cierto?, que pone... porque hay distintas corrientes neoliberales. Está la alemana que parte en los 70 en Europa y después la más importante, ¿cierto?, la que se desarrolla en Estados Unidos con la Escuela de Chicago, pero también en Harvard. En el fondo, la calidad se ocupa, ¿ya?, como una estrategia de medida, finalmente, para complacer algo que es propio, que es la competencia, ¿ya? Entonces, no es la calidad solamente porque yo voy a mejorar, sino que también es la calidad para yo presentarme ante otros para poder cumplir. Entonces, ¿por qué te digo esto? Porque este mercado produce competencias, se juega en la competencia, ¿me entendí?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: Y lo que se ha visto, ¿cachai?, que esta competencia, ¿ya?, con la hipótesis, porque es un supuesto que no se dio, que iban a mejorar, así como se mejora el producto, los resultados en el ámbito educativo. Entonces, las palabras calidad y educación, lo primero que hay que decir... O sea, perdón, calidad y evaluación, lo primero que hay que decir es que están adscritas a una racionalidad, a una forma amplia de entender como la educación, ¿ya?, que tiene un vaciamiento en lo político y que ha terminado también por vaciar la subjetividad de los estudiantes, transformándolos en tecnócratas, ¿ya?, y, en el fondo, soy crítica de eso.

Entrevistador: Súper. No, súper claro y, bueno, después te daré mis opiniones al respecto. Y en ese contexto... Súper claro, Paula, y te lo agradezco, de verdad que te lo agradezco mucho. Súper claro lo que has planteado. Y yéndonos más al, digamos, a nuestro contexto local, el contexto, digamos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sí...

Entrevistado: Ya.

Entrevistador: El sistema de la evaluación de la calidad de la docencia que actualmente se implementa en nuestra Universidad, ¿qué te parece?, ¿te parece que...?, ¿cómo lo evaluarías tú el sistema existente? Más o menos te dejo ahí para que tú lo... desarrolles tu idea.

Entrevistado: Yo entiendo, ¿ya?, yo entiendo perfectamente... O sea, porque estoy en una posición como de autoridad en una Escuela y hace poco estuve en una posición “política”, tomando decisiones en el Consejo Superior. Entonces, yo entiendo perfectamente las autoridades, las apoyo en eso, las entiendo perfectamente que tenemos que contar con un sistema de [rendición de] cuentas, pero lo que está pasando en Chile y el mundo es que, en realidad, que más que contar con un sistema que implica la transformación de lo social para una mejora, por ejemplo, de la posición y responsabilidad de los estudiantes o por una mejora de la calidad de la educación o para una mejora de la institución, en realidad lo que se ha instalado en todas partes, porque yo trabajo con esto... En realidad, es una suerte de check-list. Aquí lo importante es tener un sistema para poder responderle, en alguna medida, a una CNA que va a preguntar “oye, ¿tú evalúas la docencia?” Felipe, ¿se está escuchando?

Entrevistador: Sí.

Entrevistado: ¿O me cambio a una parte con más internet?

Entrevistador: O sea, si te puedes mover, perfecto.

15:00 Entrevistado: Ya. Sí. Sí, es para moverme, que tengo un departamento re-chico, pero el internet es muy malo. Espérame un momento. Déjame preguntarle a mi hija.

(Maite, ¿estás ocupada? Ay, te conectai tú. Ya. -Alguien responde- Pero tampoco hay mucho internet allá. Sí. Ya.)

Entonces, lo primero es como decirte que, en efecto, hay que tenerlo, ¿te das cuenta? Hay que tenerlo, ¿ya? Que debiera ser con un fin como de transformación, ¿ya? Y cuando digo transformación, concibo deconstrucción. La educación es como un proceso abierto. La educación debiera importar la complejidad. La educación debiera estar en proceso de construcción permanente, no como un norte con este estándar que yo tengo que alcanzar, porque ahí la matai, ¿me entiendes? Entonces, en el fondo, por una parte, quiero plantearte como esa dualidad. O sea, yo apoyo a las autoridades, yo apoyo a la autoridad. No quiero que la Universidad se vea perjudicada, porque precisamente, en el fondo, es la normativa la que nos exige eso y hay que hacerlo, ¿me entiendes? Entonces, estamos metidos en un sistema en donde todos somos unos títeres, ¿me entendí o no? Que sabemos que quienes no sirven mucho, porque no hemos hecho una gran transformación... O sea, si tú ves las mallas curriculares de la PUCV, son las mismas del 80. O sea, por favor, ¿me entendí? No tenemos flexibilización curricular. No hemos hecho articulación entre CFT-Universidad. O sea, es una (14:47 se pierde el audio) ¿Qué quiere decir eso? Que, a pesar de todos estos sistemas de evaluación, de rendición de cuentas o de accountability, no le ponemos ojo al mercado. No le ponemos ojo a las necesidades de la gente. No hemos desarrollado nuevas carreras. O sea, ¿me entiendes? Entonces, por una parte, eso: decirte que esa no es una “falta”, ¿ya?, de la PUCV, en el fondo. Es una falla estructural del sistema. Aquí yo lo veo de manera estructural, de una manera mandante. Entonces, en el fondo la Universidad quedan relegadas en el poder del siervo, del soberano, ¿cierto? (15:23 no se entiende) ¿cierto, mandato y si no lo haces no te doy plata. Entonces, entiendo todo eso ahí. Pero cuando tú me preguntas el sistema específico de la Católica de Valparaíso respecto al sistema de evaluación, ¿ya?, de la docencia, entiendo que tiene que haber un sistema de evaluación de la docencia, ¿ya?, voy a partir como con lo positivo, de alguna manera, pero la verdad es que soy muy crítica del sistema, entiendo que tiene que tenerlo. Mira, lo positivo es que intenta, ¿ya?, hacer una suerte de... intenta poner al estudiante en una posición, ¿ya?, en donde se responsabilice de la construcción de su propio aprendizaje. Entonces, hay varias preguntas que tienen que ver con él. O sea, cuánto se compromete y lo encuentro absolutamente fundamental, ¿ya? Pero, entonces, tiene cosas... Después, tiene como dimensiones interesantes: la creación de un ambiente de aprendizaje, ¿te dai cuenta? Ahora, si tú ves la encuesta como impuesta propiamente tal, los ítems que pregunta son ítems en una línea normativa, no transformativa ¿Entregó el programa? O sea, está hecho, de una u otra manera, para (16:37 no se entiende) al docente. O sea, el que sigue un protocolo y lo podí hacer pésimo, yo podría decirle a los estudiantes “¿pero cómo que no te entregué el programa, pero sí te entregué la evaluación a tiempo? O sea, y la verdad es que la pedagogía no tiene juicio que ver, porque eso no encanta a nadie. Es un puro estándar, una pura (16:57 no se entiende) puesta ahí. Ahora, independiente del instrumento, ¿ya?, hay una cosa muy oscura en el instrumento de la Católica. Absolutamente oscura. O sea, en el fondo, estas cuatro dimensiones, me pregunto yo, ¿discriminan? Yo soy directora de una Escuela y me llegan las evaluaciones de mis colegas y a un colega le dan un millón y medio y al otro no le dan y la diferencia es de 3,1 a 3,2. De 0,1 punto. Y yo que sé estadística, sé que no hay diferencias significativas.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: No hay.

Entrevistador: No, no hay.

Entrevistado: Entonces, me pregunto, ¿por qué le dan a un o y al otro no, si en total ese alumno... le evalúa mal a un estudiante, no contestó un ítem y le bajó el puntaje? Entonces, creo que la lógica, ¿ya?, que tiene atrás, es una lógica que tiene 0 sustento científico. Además, se lo hemos dicho a la Católica. O sea, están beneficiando gente que no tiene ninguna significancia. O sea, a mí la verdad... Eso, por una parte. Segunda parte: una encuesta que para mí... Yo he pedido los datos, la base de datos. Le he escrito cartas al Rector. No

me han pasado la base de datos. Entonces, si tú me preguntai a mí, en el fondo, ¿el instrumento tiene 4 dimensiones? No sé si las tiene. No le he hecho un análisis factorial. Yo creo que no las tiene. Si tú me preguntai a mí, yo creo que tiene dos. Así de verlo, ¿cachai o no? Segundo, ¿por qué no pasai la base de datos? Y tercero, ¿para qué beneficiai si no hay diferencias significativas?, ¿qué estai haciendo? Y cuarto, ¿para dónde vas con una... ¿A ti qué te importa que un profesor lo haga bien?, ¿que una Unidad Académica lo haga bien?, ¿el trabajo individual?, ¿el trabajo colectivo?, ¿ya? Ahora lo que más... menos me gusta de todo esto, es la constitución del académico, ¿ya?, en reponedor de supermercado, ¿ya? Entonces, en el empleado del mes. Eso lo encuentro patético. O sea, que, con unos pocos pesos, de verdad, lleguemos a una visión así de premiarte, de verdad que yo, a mí, así como que ¡ups!, la verdad que lo encuentro... No lo hubiera esperado para una Universidad. De verdad que no lo hubiera esperado para una Universidad. Entonces, me pasa como que digo “¿hasta qué punto está penetrada...?”, ¿me entendí o no? La lógica... Pero no solo la lógica, la metáfora, el ritual de la empresa privada, lo simbólico de la empresa privada. Y ese nivel de lo simbólico me asusta. O sea... Y entonces, ¿por qué te lo voy a ligar con esto? Entonces, después nos quejamos, ¿ya?, de las cartas que manda la Federación de Estudiantes, en donde nos dicen “solicito que evalúen las pruebas...” y nos manduquean a los profes, ¿te dai cuenta? Que me parece horroroso el trato de la Federación, pero no nos damos cuenta cómo nosotros como profesores, también los constituimos a ellos como un cliente si yo soy un reponedor de supermercado, me tratan como reponedor de supermercado. A mí me dicen “yo soy tu ejecutivo de cuenta”. Con esas palabras en esta Universidad. “Ahora habla conmigo, porque yo soy tu ejecutivo de cuenta. Este es el producto, mal que mal esto es un mercado”. Entonces, siento que todo está como enlazado en donde en la Universidad hemos un poco negado y puesto un locus de control externo, como si los estudiantes fueran los infantiles, los clientelares, que estoy aburridísima de los estudiantes. O sea, aburridísima del infantilismo, pero entiendo desde una mirada más sistémica, más global, que también nosotros hemos puesto una forma en la cual ellos pueden hacer eso. Y esa forma creo que nosotros como Universidad la hemos mirado menos. Y una forma y una... ícono, un simbólico, esa forma obviamente es la encuesta de evaluación docente ¿Cómo se te ocurre a ti hacer una encuesta linkada al sueldo para un académico? No vale nada. Vale un par de puntitos tontos. Pero es que no puede ser ¿Cómo alguien te va a responder auténticamente si está obligado a responder? ¿Eso es ético? Porque, si no responde, no pueden dar el ramo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ¿Será legal? ¿Me podrás obligar a responder? O sea, yo estoy obligada para que me den un servicio. Es lo propio de la empresa, que después te llama “¿cómo le pareció mi llamada por teléfono? Marque de 1 a 5”. O sea, perdón, ¿me entiendes o no? Entonces, yo creo que las metáforas de lo que está circulando acá son muy graves. Que es muy distinto de entender, en el fondo, que en realidad puedo tener tremendas deficiencias en la formación docente y me tengo que hacer cargo de ellas. Y que efectivamente, en el fondo, tengo que evaluar para transformar ¿Cómo lo hago de manera participativa, transparente, activa con otro, diferenciada? No será lo mismo para Música que para Derecho, ¿me explico o no? ¿Cuándo vamos a dar un paso a la transformación social? Pero, ¿qué tenemos? Una malla. Una malla, una grilla que se impone, porque tenemos que cumplir y en eso no critico a la Católica, ¿cachai? No la critico en absoluto. Además de esto, se presta para, en el fondo, como estamos en una relación clientelar... Me tocó el año pasado, por ejemplo, y esto incluso lo hablé con alguna autoridad... Profesores asociados, nuevos, qué sé yo, puro... un curso chico, por ejemplo, ponte 17 personas. 13 personas puros 7.0 y tres personas bajo... puros 1.0. Está claro que el cabro ni leyó la encuesta. 1, 1, 1, 1. O sea, tení un grupito de tres y ese grupito de tres los reprobó, no les gustó, 1, 1, 1. Conclusión: su peor resultado en todo... Entonces, ¿qué pasa con la encuesta?, ¿qué análisis hacen? O sea, ¿me entendí o no? Y es que al final ese profe está muerto de miedo, porque no llegó al 3, llegó al 2.9, soy asociado, no me van a contratar y ¿qué hace ese profe, entonces? Para la otra vez, se pone muy simpaticito con los estudiantes, no reprueba, porque hay que salvar el pellejo. Entonces, estamos (23:25 no se entiende), ¿me entendí o no? O sea, la evaluación docente es muy importante. Es muy importante para la libertad de cátedra académica para la formación, para los límites. Entonces, a mí... yo veo con horror... Yo, en el fondo, tengo años de experiencia, tengo una cierta como, creo yo, como solidez ante los alumnos y ya, chao. O sea, no estoy dispuesta a tranzar, a manipularme. Pero Felipe, yo veo colegas bajando con un termo con café para hacer las clases. O sea, yo ya no estoy dispuesta a hacerme la cariñosita para que me evalúen. Y lo último que te quiero comentar: la evaluación de la docencia, ¿ya?, así como la adjudicación de proyectos, en este caso, en Chile, que desgraciadamente somos muy restringidos, FONDECYT, ¿ya?, no se juega, en el ámbito académico, ¿ya?, y en esto hay literatura que te lo dice, no se juega en el linkado con sueldo. Como te decía yo, los puntos son... es feo, los puntos son pocos ¿En qué se juega? Se juega en autoestima y reconocimiento. Entonces, el académico es un ser humano que se mueve por el reconocimiento. Todos los seres humanos nos movemos por el reconocimiento. Pero acá, esta élite de competencias se mueve... Entonces, ¿qué pasa en la Universidad? Aquella gente que no logra, ¿ya?, hacer una carrera de investigador y ganarse proyectos, porque los internos la verdad que mmm. No po, tiene que ser competencia nacional...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Y ahí estás en grandes ligas, ¿cachai? Entonces, los colegas que no logran ganarse este proyecto, se van mermando en su autoestima. Mermando. O sea, si tú te fijas, hay un sistema que funciona gestionando. Hay un dispositivo de gestión del profesor, del reconocimiento, que en el fondo se juega en dos ámbitos: en docencia e investigación. Y en docencia está dada por la evaluación de la docencia y en investigación está dada por la adjudicación de tus proyectos. Entonces, ¿qué es lo que tienen que realizar los profesores? Ganar reconocimiento. Y si para ganar reconocimiento, tengo que hacer otras cosas, las haré, porque en el fondo, o si no, tu autoestima se deteriora heavy. Eso.

Entrevistador: Sí. No, súper. Oye, súper buena la información y me agrada bastante la mirada crítica que tú tienes respecto a esto, Paula. Ahora, si por ejemplo, nosotros pensáramos en, y desde tu disciplina y desde tu mirada como directora de la Escuela de Psicología: al momento de pensar en buenas prácticas docentes... en buenas prácticas docentes tanto en términos del perfil del académico de Psicología y de lo que él hace en el contexto de enseñanza-aprendizaje, ¿cuál sería...?, ¿cómo describirías tú una buena práctica docente, por ejemplo?

Entrevistado: Ya. Mira, yo creo que hay un primer marco como regulatorio muy básico, ¿ya?, pero que para mí constituye una buena práctica docente, ¿ya?, que debiera estar ya instalado, pero desgraciadamente no está. Cosas como súper concretas que yo creo que sí los estudiantes tienen derecho a tener un programa, saber qué vamos a hacer en el contexto también que es una navegación. O sea, que quizás no te van a pasar exactamente todos los contenidos, ¿ya?, porque la vida es móvil. Pero mira, este es el tema esto vamos a abordar, esto... Hay un horario que se debe respetar por profesor y por estudiante y hay un contexto relacional de respeto, en donde el profesor llega preparado y el estudiante también llega preparado. Que no se da. O sea... Y finalmente, hay como un contexto relacional también en donde hay cosas que no pueden ocurrir. O sea, me pasa en el fondo, que estamos mal en las prácticas mínimas de entrada que el componente actitudinal, ni siquiera estoy entrando al pedagógico, estoy entrando al actitudinal... Yo estoy haciendo clases y yo tengo que formar mucho y llega una chiquilla con un frasco de boca ancha, lo abre, tiene porotos y se pone a comer porotos en clases. No me parece. Yo no voy con un frasco a comer pescado delante de mis estudiantes. No sé si otros colegas lo hacen. Pero lo que te quiero decir, es que el componente actitudinal está súper deteriorado. O sea, tienes una presentación y el cabro llega con hawaianas. Yo lo estoy formando para el mundo profesional. Quiero que el chiquillo tenga un repertorio actitudinal amplio, para que se pueda insertar en una amplia gama de organizaciones. Que no vaya solo con corbata que no va a ir a poder trabajar a la Municipalidad de Puente Alto. Se pondrá corbata o... ¿me entiendes o no? Pero hay cosas mínimas que no se están dando que finalmente no debieran estar, pero que tienen que ver con la práctica pedagógica, ¿ya? Ahora, está claro en lo que tú decías que si entramos al tema de la práctica pedagógica... está claro que para mí se juega entre este ente del profesor, y este ente del estudiante, ¿ya? Y ahí se juega muchas veces en la construcción como de ese vínculo. O sea, cuánto del profesor permite el habla del estudiante, permite reconocer la diferencia de aquellos estudiantes que no hablan, desafía como a pensar, entrega feedback... Todas esas cosas las veo como súper como buena práctica, ¿ah? Pero también es una buena práctica, excelente práctica, que no la veo acá cuando, así como el docente llega con su programa, cuando el estudiante llega preparado. Que eso como que no fuera práctica docente, pero para mí sí es práctica docente. Como que nuestro currículum oculto te dice como “no te preocupi” (29:34 se corta el audio) un cliente, entonces el profesor te va a entregar el PPT y la comida en la boca. Pero, ¿cuál es el esfuerzo? Una buena práctica docente es un estudiante que llega con la materia leída, que en la Católica, en mi Escuela, yo te diría que a lo menos hay un 50% que hace ese tremendo esfuerzo y son excelentes estudiantes. Excelentes. Y hay otros que no. Entonces, yo veo la práctica docente también desde la figura del estudiante. Una buena práctica docente tiene que ver con el compromiso del docente, del estudiante y del estudiante con su grupo. O sea, tú no te puedes ir a la Bartola dejando que tus compañeros hagan la pega. Pésima práctica de aprendizaje. Y tampoco un docente tiene que (30:11 se corta el audio) el trabajo. El compromiso también lo veo como una buena práctica docente, ¿ya? Generar un buen contexto de aprendizaje, que tiene que ver con lo que dije al principio, como marcar los límites: esta es la hora, aquí no se come, se respetan los tiempos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Yo gasto mucho tiempo en eso. En formar. Y yo creo que es bueno hacer eso. No sé, después se me podrán ocurrir más cosas.

Entrevistador: Perfecto. No, súper claro. Un tema que anteriormente lo mencionaste y que decías tú que, en un contexto, ¿verdad?, donde tenemos procesos de evaluación, ¿verdad?, o de verificación si se quiere, instalados, que tú apostarías más bien por un tema diferenciado. Por un proceso de evaluación como más diferenciado en función de la naturaleza de la disciplina, etcétera. Si, por ejemplo, no sé, te dicen “¿sabes qué, Paula? Desde hoy en adelante, vamos a implementar una innovación en términos de lo que es el proceso de evaluación de la docencia y la calidad docente por Escuela y cada uno va a tener la facultad de poder instalar un sistema más bien contextualizado, propio a las características de su Unidad Académica” ¿Hacia dónde encaminarías tú, por ejemplo, una propuesta en tu Unidad Académica?

Entrevistado: Claro. Lo que pasa es que nosotros la tenemos, porque nosotros hacemos esta encuesta de evaluación docente que no... la verdad es que no nos dice nada, ¿ya?, y después tenemos la nuestra. Entonces, nosotros tenemos una evaluación intermedia y una evaluación final, que son dos evaluaciones cualitativas, ¿ya? Entonces, en la evaluación intermedia, que es a mitad de semestre, con cada uno de los cursos que tú tienes con los estudiantes, un estudiante tiene que tomar nota, ¿ya?, y hay ciertas preguntas como orientadoras. En el fondo, una pregunta orientadora ¿cómo ustedes evalúan que se ha desarrollado el proceso pedagógico?, ¿ya?, ¿cuáles han sido las fortalezas y debilidades del proceso pedagógico?, ¿hasta dónde vamos y podemos mejorar?, porque nos queda medio semestre más, ¿cierto?, ¿cuál ha sido tu compromiso en este proceso pedagógico como estudiante? Hablen de eso, ¿ya? Y ¿cuál ha sido el compromiso del profesor?, fortalezas y debilidades a mejorar. Entonces, uno hace una conversación con el grupo curso, ¿te das cuenta? Y de esa conversación, sale una pauta de mejora. O sea, los estudiantes algunos dirán “pucha, en realidad he estudiado poco”, ¿cachai? El profesor dirá “soy un atrasado, no mando los PPT, no entrego feedback, entrego las pruebas tarde. Los estudiantes me lo están diciendo. Soy poco claro”, ¿cachai? Y en cuanto al proceso pedagógico, podríamos decir el profesor llega medio violento, llega... ya. Entonces, en el fondo, eso que te pasa a ti, ¿ya?, nosotros trabajamos bastante con profesores colaboradores, con colegas, lo podí conversar con tus ayudantes, con tus profesores y tienes que hacer el empeño en la evaluación final del ramo. Entonces, si tú me preguntas y yo creo que esa es una evaluación que va encaminada a una mejora en la transformación, ¿te dai cuenta? Entonces, es por ramo y después, lo que uno hace, que lo hacemos dos veces al año, que tenemos un comité de currículum, pero no es el que se acaba de crear. Nosotros lo tenemos hace muchos años y entonces los profes comparten sus problemas, porque uno ha identificado problemas, ¿me entiendes?

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces, ¿qué problema estoy teniendo? Entonces lo compartimos como más global. Yo creo que ese tipo de evaluación es una evaluación participativa. Es una evaluación entre adultos. Es una evaluación que da a la cara. Es una evaluación propositiva, que te permite mejorar al interior del semestre. Yo creo que una evaluación así es interesante, ¿te dai cuenta? Entonces se me ocurre esa.

Entrevistador: Perfecto. Y... Bueno, ahí ustedes con esa información, ya más o menos lo has señalado, que hacen este análisis y van viendo en términos desde la figura del profesor, qué aspectos a mejorar, qué aspectos a formar o a modificar. Lo mismo desde figura del estudiante. Ahora...

Entrevistado: Espérate ahí, Felipe. Quizás tú debieras entrevistar, que te podría poner en contacto con ella, a María Julia Baltar.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Porque...

Entrevistador: Ah, sí, sí. María Julia, sí la ubico.

Entrevistado: Ya po. Llámala y escríbele.

Entrevistador: Súper.

Entrevistado: Porque ella es la directora del comité Currículum.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Y ha estado con nosotros por diez años. Entonces, ella va concentrando todo esto. Entonces, ella te puede dar como hartas luces, ¿cachai? De cómo la Escuela...

Entrevistador: Súper.

Entrevistado: ... se va preguntando, ¿me entendí?

Entrevistador: Súper, súper.

Entrevistado: ... los procesos chicos de cada uno, pero también para arriba.

Entrevistador: Ah, excelente. Sí, perfecto.

Entrevistado: Dile no más.

Entrevistador: Le voy a escribir a la María Julia.

Oye, Paula, y por ejemplo, en términos de, pese a que tú has señalado que, en el fondo la evaluación de la Universidad no, digamos, no es mucho aporte, ahora, ¿tú haces algún tipo de revisión del dato que ahí se entrega o solamente es como que “ya, está”?

Entrevistado: Voy a ser súper honesta. No me conozco bien la encuesta. No trabajo para la encuesta. No trabajo para... Yo sé que colegas míos trabajan para que les respondan bien la encuesta, en el sentido que entregaron el programa. Yo no hago eso. Yo no la reviso, ¿ya? Pero ahora harán dos años que el Decano me pide que ponga el puntaje que tengo y nunca sabía que puntaje tenía. Pero ahora que el Decano me lo pide, que tengo que ver el puntaje. Yo nunca he contestado la encuesta de autoevaluación. Esa soy yo.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: ¿Cachai? Cosas súper concretas. Por ejemplo, hay una pregunta ridícula como que todos tendríamos que tener, ponte tú, Aula Virtual. Si yo estoy con una tesis. Así con un proceso de tesis, ¿a qué me voy...? Tengo 5 grupos de tesis. Le mando a cada grupo material diferenciado. Entonces, no voy a subir 5 materiales... O sea, me pasaría todo el rato en el Aula Virtual, ¿cachai? Yo hago Tesis en 5to año.

Entonces, antes, en el fondo, yo no ocupaba el Aula Virtual, porque en el fondo, no me sirve, ¿cachai? Y de hecho, ahora lo estoy ocupando para lo genérico, para todo el curso, pero un montón de materiales por grupo de Tesis, yo se lo mando al grupo Tesis, porque o si no voy a llenarles a todos los estudiantes de...

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: ... de un material... ¿me entiendes?

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado: Entonces, yo no ocupaba el Aula Virtual. Entonces, cuando los chicos “¿ocupa el Aula Virtual?”, me evalúan mal. Ya, que me evalúen mal. Me da lo mismo, ¿me entendí? Chao. O sea, ya...

Entrevistador: Perfecto. Y creo que... ¡Ah! Sí, acá tenía una consulta y esto me surgió en el momento en que te fui escuchando, que tiene que ver con... A propósito de este sistema o de esta propuesta de evaluación que tienen ustedes internamente, es... digamos, ¿hay un estándar para todos que...? Perdón, estándar, no me gusta mucho la palabra, pero más o menos que se entienda ¿Existe una medida más o menos como similar para todos, en términos de las características de las asignaturas? Porque yendo, a propósito de lo que mencionaba Natalie el día de ayer que claro, hay asignaturas que ella decía que tenían un carácter más teórico, otras que tienen un carácter más práctico, sobre todo las asignaturas de taller, etcétera, ¿es homogéneo para todos o hay algún ajuste en función de las características de la asignatura o de la cátedra que se dicta, Paula?

Entrevistado: Claro. Mira, esto antes estaba absolutamente pauteado, ¿ya? Ahora en el fondo, algunos profes lo hacemos más, otros menos. Algunos se saltan la encuesta final, porque, claro. Pero es un tema que está más o menos instalado en la Escuela. Ahora, lo que sí está pauteado son estas tres preguntas... No solamente las preguntas, sino que el procedimiento. Entonces, eso te lo puede contar la María Julia. O sea, en el fondo, te junta con los estudiantes, dura una hora y media a mitad de semestre, el acta lo hacen los estudiantes, no la haces tú, ¿ya? Las preguntas son abiertas, son tres preguntas, no más. Son los estudiantes los que opinan del profesor, ¿me entiendes? Después tienes que hacer una mejora y luego se evalúa al final. Estaba súper pauteado y quizás te puede pasar los mismos materiales y eran, en el fondo, tres preguntas que eran las mismas para todo. O sea, para talleres y para casos teóricos y prácticos y lo que fuera. Sí, estaba en un minuto pauteada. Súper pauteada. Ahora, piensa tú que antes no había esta encuesta cuanti. Entonces, en el fondo, claro, ahí nosotros teníamos el proceso súper pauteado y súper instalado. Ahora, los profes, en el fondo, tú te mueves de acuerdo, y te (39:15 no se entiende) tu subjetividad de acuerdo al dispositivo tecnológico que tengas puesto.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Entonces ahora para los profes es más importante y no hay que ser imbéciles si mi contrato depende de mi evaluación docente. Si soy profesor asociado (39:29 no se entiende) Aquí hay un routing, ¿cierto?, un entrenamiento, igual que el SIMCE, de lo que tengo que hacer y ya esta otra pauta cualitativa que es para la mejora de la Escuela ¡qué me importa!, si lo que me importa es salvarme a mí y a mi pellejo, ¿me entendí o no?

Entrevistador: Claro, claro.

Entrevistado: Eso es lo que te digo. El nivel de lo individual y el nivel de lo colectivo. Entonces, o sea... Entonces, no está articulado en la Católica el nivel de lo individual cómo pasa a lo colectivo. Para nada. Entonces, ¿qué es lo que tení? Tení una Universidad que no tiene aprendizaje organizacional, un (40:01 no entendí ese término) que vaya creando, sino que estamos reproduciendo lo que hacemos antes. Entonces...

Entrevistador: Claro, claro, claro.

Entrevistado: ¿Me entiendes?

Entrevistador: Oye, y con esto como para ir cerrando, pero solamente que también se me fue generando en el transcurso, que tiene que ver con el contexto particular en el que estamos. Que tiene que ver con un contexto virtual. Desde tu mirada, ¿hay alguna, así como...?, ¿han tenido alguna instancia de conversar respecto de cómo ha sido este proceso de formar a través de la virtualidad?, ¿del desafío de formar en la virtualidad y de lo que podría ser una buena práctica o una buena estrategia para trabajar la formación en... mediada por el ordenador, el computador?

Entrevistado: Mira, Felipe, ha sido un contexto muy complicado, porque hay que entender que los chiquillos han estado en paro. Entonces, la relación docente se ha visto muy tensionada, ¿ya?, porque en el fondo, yo encuentro que este paro tiene 0 validez. Cero. Absolutamente lo encuentro... lo encuentro de verdad insano. Te prometo, ¿me entendí o no? De oído sordo, no entender una pandemia mundial, de no entender los esfuerzos que ha hecho la Universidad, de no entender que esto puede ser muy largo, Felipe. No un mes como los chiquillos creían. Puede ser un año o dos años. Entonces, la verdad que, en el fondo, yo pa' mí, el tema del paro para mí ha sido absolutamente desquiciado, insano, ¿no? Y, por lo tanto, mi gran esfuerzo ha estado en tratar de convencer a los chiquillos que yo voy a hacer la clase exactamente igual. Imagínate que los cabros de Psicología en paro y yo diciéndoles bajándoles el paro, ¿cachai o no? Y ha sido como bien complicado... O sea, eso como para poder tener una relación de cuenta pedagógica, que me permita acercarme “oye, ¿qué les ha parecido la virtualidad?” Entonces, en mi caso puntual, que yo dirijo Tesis, como 5 tesis, ¿cachai, de pregrado,

aparte de las de doctorado. Da lo mismo. Pero tres más directamente mías ¿Qué es lo que yo he logrado hacer? Como que tengo más afinidad, como que he dividido a los cabros y he trabajado en chico, ¿te dai cuenta? Y yo creo que los cabros... Fíjate que han surgido cosas positivas también para mi gusto. Sabes que en esto no hay que ser crítica. Hay que aprovechar la oportunidad también. O sea, a mí me ha permitido, por ejemplo, ya incorporar a los chicos de tesis a reuniones virtuales reales de investigación y los cabros se quedan asombrados. O sea, ¿qué es lo que yo he transformado? He transformado una docencia muerta en una docencia viva. Entonces, si ellos están investigando, yo los subo en grupos de investigación. Yo hago la reunión, ¿te das cuenta?, pero les pido a los cabros que presenten un tema y en ese hacer, el hacer de la vida, han ido rindiendo un montón. Entonces, yo creo que me han despertado cosas, pero no lo he evaluado directamente con ellos. Yo creo que ese es un tema pendiente que tengo, pero no lo he hecho a propósito, porque ha sido como un tira y afloja.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: Como de irlo conversando. Entonces, yo voy a seguir igual. Entonces, toda mi energía ha estado puesta en motivarlos que sigamos.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado: No en evaluar, ¿me entendí o no?

Entrevistador: Ajá, ajá.

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: No, súper. Bueno, Paula, he abordado todos los temas que tenía planificado. De verdad, que te agradezco un montón toda la información, todas las explicaciones que me has dado, porque de verdad que me enriquecen mucho, tanto en términos, digamos, personales como en términos, digamos, académicos. Entonces, eso de verdad, te lo agradezco enormemente. Eh...

9.7 Transcripciones de las entrevistas grupales al estudiantado

9.7.1 Grado de Arquitectura

Duración: 1:05:26

Participantes: 5 estudiantes

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola muchachos, buenas tardes, mi nombre es Felipe González Catalán, soy investigador doctoral del programa de doctorado en “Educación y Sociedad” en la Universidad de Barcelona. En este contexto me encuentro realizando, recopilando información para efectos del análisis de datos de mi tesis doctoral cuyo título es “Evaluación de la calidad de la docencia universitaria, un estudio comprensivo desde la percepción de docentes y estudiantes de distintas disciplinas”. En este contexto el objetivo primordial del trabajo es poder levantar información en torno a cómo comprenden tanto los académicos como los estudiantes la calidad de la docencia y los procesos de evaluación de la misma. Entonces, en ese contexto y partiendo de esta base de este concepto genérico que les que les comento, que tiene que ver con calidad de la docencia, entendiendo la calidad de la docencia como el trabajo que realiza el profesor con ustedes. En términos muy generales, cuando les dicen así como una docencia o un trabajo del profesor de buena calidad. ¿Cómo ustedes lo describirían? o ¿Cómo lo entienden?

Entrevistada: Me llamo Carolina. Para mí un buen profesor, sería alguien que además de tener vocación, ojalá sea una persona que esté dispuesta a explicar todo lo que sabe de muchas maneras posibles, de tal forma que los estudiantes en aulas puedan entender la mayor cantidad de cosas que el profesor quiere transmitir. Porque muchas veces pasa que los profesores como que explican algo de una manera y no queda muy claro, no tienen otras palabras de la materia que está pasando.

Entrevistada: Soy Camila. Dentro de lo que hablaba Carolina, siento yo que un docente debe tener la capacidad de explicar su materia o cierta información dirigida a cierto público. Porque si un docente le habla a un pequeño no le va a hablar de la misma manera a un adulto entonces, siento que el docente tiene que tener esa capacidad de poder expresar cierta información a cierto público y con los términos adecuados, porque hay veces donde un profesor con tantos años de aprendizaje y de experiencia nos hablan en términos que nosotros no entendemos y fuera de clases tenemos que comentarles.

Entrevistado: Soy Vicente. Para mí la capacidad como adaptaría a los profesores, en el sentido como igual mencionaba las compañeras de pasar un ámbito genérico, de una idea de ramo pero encontrarse con un grupo de taller, un grupo de personas, entender cuáles son sus deficiencias y poder en base a eso generar un programa para este semestre en particular. Encuentro que un mal profesor son los que repiten como todos los semestres una y otra vez la misma materia, siendo que todos los semestres es bien distinto de dónde se aborda la materia y de dónde llegan las personas y para mí los mejores profesores que he tenido son los que han tenido la capacidad de durante el semestre ir adaptando la cosa e ir generando nuevos conocimientos junto con los alumnos y no encasillarse en simplemente pasar contenido.

Entrevistada: Habla Pilar. Bueno para mí un buen docente es cuando yo realmente aprendo y se nota al tiro, porque como que me acuerdo al tiro cuando me preguntan como cuando un buen docente ya que, generalmente se nota el al tiro cuando, por ejemplo, enseña y donde enseñan lo mismo uno recae el tener que buscar otras herramientas ya que, el profe no te las entregan entonces, por ahí va.

Entrevistado: Acá Cristian. Bueno en lo que respecta para mí un buen docente es aquella persona que reconoce las virtudes propias de a quienes les está enseñando, para mediante un dialogo dinámico, sacar el mayor provecho, no tan solamente de un solo alumno, sino del conjunto de alumnos del cual se compone el curso, en breves palabras sería eso. Y también bastante orientado a lo que dijeron mis compañero anteriormente, que aquella persona que no se enfoca en algo solamente que se repita en cada año, no es algo que está plenamente establecido, sino aquella persona que se esfuerza constantemente en realzar y sacar lo mejor en cada año perfecto.

Entrevistador: Y ahora muchachos, en función de lo que ustedes mismos han comentado, que han mencionado en el fondo que no repita lo mismo, de que era algo que comentaban, que no repita lo mismo que hacen en semestres anteriores, que sacan lo mejor de cada uno, que te deja con la con la sensación de que efectivamente aprendiste y ese aprendizaje tiene que ver con que tú logras recordar en el fondo aquello que viste en la clase.

Ahora si lo pensamos más en concreto, si ustedes tuviesen que señalar alguna situación o describir alguna actividad que haya generado o algún proceso que haya generado un profesor y que ustedes hayan dicho sí, esto me dejó súper satisfecho y con esta con esta actividad o con este quehacer por parte del profe, logre aprender un montón. ¿Hay alguna actividad que ustedes recuerden de esas características en su proceso formativo? ¿Y qué características tenía esta instancia, que fue lo que hizo el profe que particularmente los marcó y les permitió quedar con esa sensación de que habían aprendido bastante respecto de de un procedimiento, una materia, una teoría, etc.?

Entrevistada: Esta fue una materia de Lenguaje y Presentación y era más que nada aprender los comandos de un programa entonces, lo que hacía el profesor era hacer su clase primero y siempre indicarnos como los puntos más fuertes de cada programa y luego al finalizar la clase, me acuerdo que hacía una prueba, era muy cortita, pero esa prueba como que resumía toda la clase entonces, como que toda esa prueba realmente hacía que yo prestara atención a la clase y me aprendiera todos los comandos como para no fallar en la prueba y eso me acuerdo que me quedó muy grabado y creo que ese es como el programa que más manejo por eso mismo.

Entrevistada: Yo me acuerdo de dos ramos que son presentaciones del Medioevo, me acuerdo que cuando hablaban sobre términos o ciertas características de nuestra carrera, nos mostraban imágenes y nos describían cada cosa con su forma y todo para saber cómo eran ellos entonces, como que podía llegar a relacionar lo que me hablaban con lo que veía y no era solamente como una palabra al aire, creo que eso era como algo que siempre me he quedado.

Entrevistada: Yo he tenido también dos instancias como de tener como esta sensación de que aprendí algo o que estaba llegando a algo. El primero fue en un taller de arquitectura, el taller de Jorge Ferrada y la dinámica era que tenía que salir a presentar como los avances de lo que había llevado, esto a raíz de una tarea de observación y la cosa en arquitectura es que llegar a un acto o algo que puedas como fundamentar tu proyecto siempre ha sido como complejo y me pasó el semestre pasado que era la primera vez que un profesor no sólo me decía que estaba bien, sino como que también me guió para llegar a un buen fundamento y eso como que me hizo mucho ruido en su momento, así como que así como que yo ya estaba llegando a algo y que ya estaba como aprendiendo a realizar como ese tipo de tarea con la guía y con los consejos que también daba el profesor, siento que este semestre hubieron cosas como para llegar al acto, que se me dio fácilmente. Y con respecto a otro ramo que estoy tomando este semestre, que sería Presentación a las Vanguardias, la clase trata del profesor dando la clase pero desde consultas o desde temas de interés que lleven los alumnos a la clase, entonces él empieza a explicar y ahondar mucho más en ese tema y en verdad como que de verdad siento que he aprendido mucho, porque es una clase que conecta varios puntos, tanto hechos históricos como hechos artísticos y cómo esas cosas van desenvolviendo más cosas sobre como, por ejemplo, la forma de ver el mundo actualmente entonces y no es como no son clases densas (personalmente hablando) y en verdad siento que como que he aprendido mucho gracias a ese ramo.

Entrevistado: Yo me voy a colgar de la Caro, voy por el mismo camino, porque con Ferrada, ese profe tenía esa característica de que va marcando un ritmo y te genera un dominio en la materia que tú tienes, más de enseñártela, te volví... todos acá presentes tenemos un magíster en cómo hacer escaleras, porque en ese semestre nos dedicamos únicamente a hacer escaleras y era impresionante la capacidad que tenía de analizar tu trabajo y darse cuenta de cosas que tú no te das cuenta y te hacía parecer asunto en el mismo acto y en muchas otras cosas, uno ponía y de repente el profe decía ahí está tu foco y te hacía ver algo que tú no veías y eso encuentro que es súper potente, como en metodología de enseñanza, el cuestionar el trabajo de los alumnos con tal de hacer aparecer algo nuevo, al menos en nuestra materia es súper relevante. Me acuerdo en ese taller y también en otro taller, el de Garcés, que era mucho de ir haciendo y de ir deshaciendo lo que ibas haciendo y volverlo a hacer y desarmarlo todo, porque a mí en lo personal, por ejemplo, los ramos que son muy estructurados como el que decía la Pilar de ir de paso metodológico, pasito a pasito, yo no soy capaz de retener pero nada, se me olvida instantáneamente, no sé nada de programas si no lo estoy viendo en ese momento, no sé hacerlo, pero en cambio este otro ramo que es otra metodología que te va cuestionando todo lo que hay haciendo constantemente y vas creando algo, pero es materia que tú mismo fuiste como auto creando o auto conociendo, me queda como un dominio y te podría dar una clase de cosas como esas y eso lo encuentro súper potente.

Entrevistado: Igual quería hacer un poco de hincapié, bastante por el taller de Jorge Ferrada que de otro modo todo el conocimiento que tenía desde los años anteriores, el haber tomado su curso me ayudó para darle una dirección acorde a lo que me están pidiendo conforme a bastante presentaciones que hacía con él, o sea esta dinámica de salir a presentar a salir a hablar y a defender lo que uno estaba haciendo, que de algún otro modo se deberá un poco a la deficiencia y al mismo tiempo ayudaba Jorge a realzar más la particularidad de cada uno y lo contrario como bastante dinámico y entretenido porque cada uno desde su punto de vista tenía diferente cosa contemplar, por lo cual la originalidad de todos estaba presente.

Entrevistador: ¿Algo más que alguno quisiera agregar respecto a este punto?...Ya, ahora en este mismo contexto, que en el fondo han tenido coincidencias respecto de mencionar este taller del profesor que han señalado y que ha sido una buena experiencia aparentemente a propósito de lo que ustedes han comentado. En la carrera en que ustedes estudian que es arquitectura, yo veo que tienen asignaturas que tienen un tono por decirlo de alguna manera, tienen un tono un poco más teórico, otras asignaturas que tienen un tono un poco más más práctico, que apuntan más bien al hacer.

Pensándolo de ese modo, como del tipo de asignaturas que ustedes han cursado ¿Establecerían algún tipo de diferencias en términos de la actividad docente? Digamos, de lo que hace el profesor para que los estudiantes logren acceder al conocimiento o al aprendizaje de una determinada materia, así como para esta asignatura, estas estrategias o estas acciones del profesor son más potentes o son más pertinentes para una asignatura más práctica, estas las estrategias más pertinentes por parte de los profesores ¿Podrían hacer una descripción o una caracterización que permita establecer alguna especie como de diferencias entre los distintos tipos de asignaturas que ustedes cursan?

Entrevistada: Yo en la escuela dividiría los ramos, entre los ramos que dan profesores que fueron alumnos de la escuela y profesores que quizás, bueno la mayoría son alumnos, pero que vienen de afuera o no son profesores de planta por así decirlo. Porque normalmente estos últimos profesores que son de ramos o cursos más cortos, tienen como tareas o una dimensión distinta a las otras asignaturas ya que, los ramos de estos profesores que vienen de la escuela son ramos más históricos, más quizás como de hacer trabajos manuales, como más enfocar tu trabajo haciendo cosas y haciéndolas tú vas aprendiendo, en cambio la otra son un poco más de memoria como lo son “Habitabilidad y Medio Ambiente” y “Lenguaje y Representación”, que son estos cursos para hacer planimetría desde el punto de vista de programas como de computadora y teniendo como esa división. Yo los profesores que están enfocados en hacer más como trabajos, a ellos sí les pediría como que fueran mucho más directos con lo que ellos requieren. Nos ha pasado muchas veces que los profes no quieren darnos tantas pistas de la tarea con la meta quizás de que nosotros mismos la encontremos y que encontremos una forma propia de encontrarlo, valga la redundancia, pero muchas veces el camino no es tan fácil y el taller o muchos de mis compañeros entienden una cosa y cuando llegamos a la clase nos damos cuenta que no era lo que quería el profe entonces, claro sería como más importante que es como es lo que recalcábamos mucho de este profesor del taller pasado, de que fuera mucho más directo con lo que quiere y que cuando nosotros le llevemos nuestros trabajos para revisiones nos diga “mira, tú punto es este, este y este”. Y en comparación a los profesores como de ramos más de memoria que son como un poco más salidos de como de la profesión en sí, quizás como que las clases fueran un poco menos monótonas, porque tenemos, por ejemplo, una clase que la profesora está delante, habla súper bajito, dura una hora veinte, es un tema súper complejo entonces, estar cabeceando a las 10:00 de la mañana como que en verdad no ayuda a retener la información que ella después pide en la tarea o claro a mí, por ejemplo, en “Lenguaje y Representación” me pasaba de que, bueno uno de esos ramos lo vimos online, entonces claro, estar con el computador y en el zoom y el programa al mismo tiempo, no es tan sencillo entonces, es como eso quizás, tener como otras dinámicas de clase para que la la cabeza como que pueda prestar atención.

Entrevistador: Ahora carolina... y qué dinámica serían como que a ti se te ocurra, que a ti particularmente te resulten como más gratas como para aprender y que no te hacen sentir como tan densa o tan agotadora la clase que aparece este cansancio, que como tú dices los hace cabecear.

Entrevistada: Yo diría que, bueno además de cómo el profesor expresa su materia, como ojalá como con buena voz, que se escuche y con ánimo, quizás es como no tratar de armar como un discurso, sino como tratar de que los propios alumnos armen el discurso. Pongo en comparación a este ramo de “Presentación de las vanguardias” que el que, por ejemplo, hoy le pregunté a mi profesor algo y el profe a raíz de esa pregunta hizo toda la clase y en verdad siento que aprendimos como un montón de cosas hoy día, siento que si la profe nos diera como el tema del inicio de la clase, nosotros pudiésemos desarrollarlo durante la clase y ella quizás al final de la clase de como un resumen con todo lo que debimos haber aprendido en esa clase, siento que quizá sería un poco más educativo que estar simplemente sentado una hora veinte minutos escuchándola a ella.

Entrevistado: Lo que dice la Caro, hay ramos que son realmente anecdóticos en términos de materia, son ramos importantes pero bueno, sería lo mismo que dice la Caro. En nuestra escuela se divide como en ramos profesionales y ramos técnicos, básicamente taller que consume todo el tiempo del mundo y los otros ramos que están subordinados a taller y se adaptan a los tiempos de taller y lo hacen caber a como dé lugar entonces, son ramos absolutamente secundario y en verdad nosotros lo cabeceamos todo, porque trasnochados haciendo taller y después tengo que ir a hacer taller y tengo que seguir en taller y al final son ramos que además terminan un mes antes porque le damos espacio a proyecto de taller entonces, son ramos que tienen muy pocas clases y tienen que pasar mucha materia muy poco tiempo y la explican muy someramente y entonces, es mucho de pasar, pasar materia y no hay el tiempo que dice la Caro que hay en algunos ramos como presentación y cosas que son más humanistas pero no técnico, en el que sí, el profe puede darse el tiempo de que ya, surgen preguntas, desarrollemos la pregunta y analicemos esto, bien vamos paso a paso, vamos jugando un poco más

con la materia, ver las repercusiones y todas las otras cosas que al final siento que en estos ramos como “Medio ambiente y Habitabilidad” o “Lenguaje y representación” que de repente pasan, pasan, pasan y si te quedaste un poco de atrás, te comió el ramo y lo perdiste y después uno tampoco se acuerda o me acuerdo en segundo año, teníamos un ramo de estructura que lo hacía un profe muy bien intencionado, pero por suerte fue en pandemia, porque hablaba una velocidad que era impresionantemente lenta, pero era angustiante y simplemente no podíamos entender la tarea porque nos quedábamos literalmente dormido y era muy complicado cuando un profe no está como con un desplante que te va a atacar de cierta manera, como te interpela y tú devuelves la interpelación y empiezas a jugar un poco más y no solo paso de una malla súper establecida e ir cumpliendo cheks, que al final claro, hay una un porcentaje de la gente que lo logró agarrar, pero hay otro porcentaje que no entonces, yo diría que la dinámica docente, en especial el ámbito universitario necesitan tomarse su tiempo y para eso yo creo que hay que jugar bien con los créditos, porque muchos profes se pasan en los créditos, muchos, la mayoría, entonces discriminar ramos. De repente nosotros aparecemos que tenemos que dar inglés obligatoriamente, inglés son tres veces a la semana, dos horas siempre, es mucho tiempo, es viajar a la u y perdemos tanto tiempo en eso que nos consumen los ramos, más todos los créditos y al final si estamos súper saturados de cosas haciendo y haciendo y haciendo cosas el tiempo que le podemos dedicar los ramos y de poder estar en clase y poder aprovechar ese tiempo en clase y entender las cosas en clase y no después tener que repasarla en la casa y todo, te va comiendo a la máquina. Entonces, a mi parecer me gustaría mucho menos ramos pero bien pasados esos ramos, con buena cantidad de crédito y que el profe tuviera ese margen para jugar y darse el tiempo de pasar el ramo.

Entrevistada: Lo que me sucede a mí, es que hay muchos profes como que o tienen un parámetro muy restringido o muy libre, por ejemplo, nosotros tenemos “Medio ambiente” que relaciona todo el confort térmico y resulta que la profe (que ya habíamos tenido un ramo con ella antes) tiene una muy mala disposición algunas veces para dar a su materia y prácticamente su materia es un Power Point entonces, para nosotros, yo creo que si un ramo, una materia que es súper importante pero es tan fome en su momento. porque es un Power Point entonces, uno dice ya no importa lo veo en la clase, va a decir lo mismo que hay en el power entonces, como que no existe esa disposición libre de enseñar bien mediante ejercicio o dibujos, como nosotros somos más que nada antes que solamente leer o explicar un poco el Power Point. Y por otro lado, también tenemos estos profes que tienen un parámetro muy libre que si no hace como tener que estar pendiente de lo que nos dicen porque cualquier palabra puede ser muy exponer en nuestro proyecto pero también se da eso de que puede ser muy subjetivo, porque cada uno puede comprender de distinta manera lo que dice el profe y muchas veces hasta los profes mismos (que son los de taller) expresan que quieren algo, nosotros llegamos con lo que creemos que querían y luego resulta que cambian de idea y querían otra cosa entonces, hay parámetros yo creo muy definido en la escuela o son muy restringidos o son muy libres y claro, taller dicen que tiene que ser mucho más importante que todos, nuestros profes dicen “taller taller taller” y si nosotros le ponemos mucho más a taller dejamos otros ramos botado y ellos nos dicen que no importa “que nosotros también somos muy importantes así que tienen que hacerlo” entonces, tenemos un taller que tiene doce créditos que consume todo el día y tenemos estos ramos que son mucho más, que al final los dejamos botados por el taller entonces, no hay como esa equilibrio entre parámetros y horarios y los temas de las claves.

Entrevistada: Siguiendo con ese camino, de los profes que consideran taller y otros que no y que en verdad nos complican mucho cuando es proyecto. Me acuerdo que el año pasado tuvimos estructura y el profe era de ingeniería creo, entonces, para él sólo existía su ramo de estructura y como mencionaban todos los ramos que no son talleres se terminan un mes antes y me acuerdo de que el profe se atrasó, porque no era ordenado con sus clases entonces, nos atraso a todos y me acuerdo que estaba muy complicado al final de mes porque nos tocaba como un proyecto y me acuerdo que tuvieron que intervenir creo que dirección, porque al final nos atrasó a todos y entonces yo creo que eso está como entre los que entre los profes que entienden taller y los que no y que al final nos perjudican.

Entrevistado: Creo que como dijo Camila, como acotarse dentro de lo que corresponde su crédito, porque igual tenemos esta asignatura que es taller y es bastante compleja, porque de vez en cuando toma más tiempo de lo necesario para poder entender la materia, la complejidad de la materia y también, lo otro a recalcar es este punto de reflexión que no estaría malo que se aplicará al final de las clases para poder entender un poco y asentar a todos los estudiantes para que estén en sintonía hacia lo que está proponiendo el curso, porque de vez en cuando como que termina y algunas veces tengo que acercarme para poder entender desde otra mirada lo que quiere decir el profesor.

Entrevistador: ¿Nada más que agregar en relación a este punto?

Entrevistada: Hablando sobre dinámicas o técnicas como para que estos ramos que no son taller sean como mucho más como no sé si decir entretenido o más como complementario. Justamente con este profesor de estructura que decía Vicente que hablaba lentísimo, me acuerdo que yo le ponía velocidad más tres para escucharlo una velocidad normal, me acuerdo que había un trabajo que yo lo encontré súper dinámico porque hasta el día de hoy me acuerdo qué era lo que tenía que aprender de ese trabajo. Estábamos en pandemia

y nos dijo tomen una hoja de oficio y con puros dobleces tiene que resistir medio kilo de azúcar y claro en este momento tú dices cómo va a soportar la hoja de oficio medio kilo de azúcar y sucede que haciéndolo, buscándolo y cuando ya por fin me salió el experimento entendí y por eso yo digo que creo que fue la única de las dos cosas que aprendí bien en ese ramo, que no se me olvidó, que era a mayor área menor tensión entonces, claro quizás su clase no eran dinámicas pero ese trabajo en específico que fue como a mediados de semestre, sí encuentro que fue como súper complementario y súper intuitivo para lo que estábamos viendo, quizás eso es como lo que más falta en otros ramos, porque en este otro ramo de esta profesora de “Habitabilidad y Medio Ambiente” son trabajos de recopilación de datos pero que en verdad claro, uno llega a entender la materia pero yo personalmente, yo no podría decir que la manejo con totalidad.

Entrevistado: Yo quiero complementar algo, como volver un poco al foco, yo creo que la escuela debe pasar, yo que tengo amigos de otras facultades de la universidad les pasa un poco lo opuesto que lo que les pasa a ellos, como nuestra escuela es de formación bauhaus y siempre nos dicen desde el inicio, el precepto de “pensar haciendo” y nosotros estamos haciendo todo el día y todos los ramos igual tiene eso que dice la Caro recién de estructura, tienen eso de que se pasa la materia y uno tiene que hacer la materia, en “Habitabilidad” hacemos los dibujos, hacemos los esquemas, hacemos y entregamos todas las semanas, estamos haciendo, haciendo, haciendo, haciendo y haciendo. Y volver a poner énfasis en este asunto de de que encuentro que una buena manera de aprender es esto, porque nuestra escuela en sí es mucho más práctica que cualquier otra escuela probablemente, no tenemos pruebas, no tenemos pruebas estandarizadas, no tenemos nada de eso, no es muy raro ese lenguaje y nos acostumbramos ya y lo que digo antes, es un tema de ritmos y yo encuentro que sería muy positivo que la escuela dejara de renegar la existencia que hay muchos ramos... porque la escuela nació teniendo un puro ramo y con el tiempo la exigencia y todo le empezaron a meter a meter y empezaron a aparecer cosas técnicas, empezaron a aparecer programas y cosas que hay que ir sumando al programa y todos igual son ex alumnos de la escuela en su mayoría e igual tiene esa manera de enseñar de qué es ir pidiendo encargos pidiendo, pidiendo, pidiendo cosas e ir superando siempre los créditos, que era lo que decía antes y yo encuentro que sería muy positivo que las escuelas empezaran a reconocer que tienen una generación que tiene todos estos ramos y esos profesores se conocen pero se desconocen entonces, podría ser muy bueno que los profesores se coordinarán y dijeran ya oye estamos viendo aislación térmica en medio ambiente, los paralelos estamos trabajando en un proyecto en un edificio en el taller entonces, que sea en ese mismo proyecto que trabajan taller tiene que tener un ámbito de la cosa térmica por decirte algo y ahí está metido el ramo de “Medio ambiente” y así vas a ir trabajando todo en un gran proyecto que es totalmente compatible e ir reconociendo esas cosas en proyecto, porque al final pasa que muchos profes se escudan, por ejemplo, en los trabajos en grupo y te tiran todo un semestre en trabajo en grupo, porque cachai que tenía cabros en distintos niveles, la cosa que sea y lo mezclas y son muy estresantes trabajo en grupo (la mayoría de las veces) y hay algunos que duran un semestre entero y eso es aún más carga laboral y si eso lo hacen distintos talleres y lo hacen y tienes que hacer distintos proyectos y estar inventando cosas constantemente te vas sobrepasando y desgastando y ya a esta altura del año nosotros al menos, yo vengo molido, porque es acumula todo el semestre y empieza a bajar la calidad de lo que uno retiene y de lo que uno puede empezar a sentir como, ya no sólo entendí sino que los voy a dar a la práctica y lo voy a aplicar y todo y uno va pescando cada vez menos entonces, me gustaría mucho que existiera una coordinación que no sea solo cumplir con los créditos, sino que los profes están conscientes de una malla y que esa malla es en conjunto y que no se vayan peleando por quién le quita más tiempo al estudiante, que eso lo que siento que pasa ahora.

Entrevistador: Hay un tema que fue apareciendo en lo que ustedes iban describiendo, iban comentando que tiene que ver con estas competencias transversales, porque ustedes han comentado ahora respecto de como estrategias súper concretas que tienen los profesores para el abordaje de la disciplina etcétera, pero en términos de estas competencias transversales como el interactuar con el estudiante (estoy ejemplificando nada más). ¿Hay algunas que ustedes consideran que son más relevantes o que caracterizarían a un buen profe? ¿O que ayudarían a que a que este proceso de aprendizaje por parte de ustedes fuese como más virtuoso?

Entrevistada: Yo creo que hay que partir por la base de que el profesor tiene que tener una buena voz para exponer, porque tenemos una profe que bueno es justamente esta profesora de “Habitabilidad y medio ambiente” que también nos hace “Lenguaje y representación” este año en una sala muy grande y la profe habla muy bajito y una vez tuvieron que traerle un micrófono para poder escucharla bien. Creo que la clase más fuerte que le he escuchado fue una clase que hizo online, pero por ejemplo, con otros profes que tienen como la voz un poco más fuerte y quizás no es algo de la voz, también es algo como de la disposición, porque esta profesora, como decía Camila no tiene muy buena disposición para explicarte algo, de hecho a mí me pasó una vez que en este ramo “Lenguaje y representación III” que yo le pregunté algo que ya había enseñado la semana pasar y ella no me respondió la pregunta por qué dijo eso materia pasada entonces, claro tiene que ver con eso, en cambio un profesor que está como muy motivado de enseñar algo o de explicarnos algo yo creo que lo va a intentar de todas las maneras posibles para que el mensaje llegue a los a la gente en aula.

Entrevistada: Lo que me pasa a mí, por ejemplo, es que siento que igual nuestro profe de taller da explicar la materia muy bien porque les apasiona y yo creo que ese debe ser un punto de un docente, que explica algo como que la apasione el tema pero, también saber decirlo, siempre digo que siempre debe estar atento al tipo de público/oyente con el que se encuentra, porque hay veces que nuestros profes se van a muchos términos antiguos por decirlo así o que ellos conocen y muchos quedamos volando bajo entonces, como que quedamos pensando tal vez, que es esa palabra antes de seguir con su corriente de explicación entonces, yo creo que esas características como el que le apasione el tema y sepa explicarlo debe ser fundamentales.

Entrevistada: Yo creo que como el profesor sea como observador y como que sepa ver sus estudiantes y como que sepa aprovechar al máximo las capacidades, porque igual todos son diferentes entonces, me acuerdo que con Ferrada, él tenía diferentes puntos de vista dependiendo del estudiante entonces, dependiendo del alumno iba diciendo diferentes formas que no a todos nos ayudaban pero a algunos sí entonces, creo que como observar y ver los potenciales de los estudiantes.

Entrevistado: En ese aspecto o sea concuerdo bastante con la Pilar, como que deténgase como un poquito a ver de qué es la falencia o de repente preguntarse, por ejemplo, ya si él no me está entendiendo o si hay varias preguntas de lo mismo en qué me estoy equivocando o qué me falta de algún otro modo expresar mejor lo que quiero dar a conocer, porque igual hay cursos de repente que yo he tenido que por mis propios medios aprender y gastar o sea y de algún otro modo tener horas extras a los que de algún otro modo son las horas como adecuadas que está destinada el curso y eso sería como lo único a recalcar.

Entrevistado: Yo diría que la cualidad más importante viene a ser el estar presente en el ramo. Porque entiendo que hay ramos que son menos apasionantes, porque son mas repetitivos todo lo que sea, pero hemos tenido un par de profes de taller que están haciendo un doctorado, están haciendo un magister, están con títulos, están en la parte administrativa de la u como decano, que sea el final están tan ausente como profe que no existen, llegan, dicen lo que tienen que decir, hacen un par de observaciones y después desaparecen. Al final uno no rescata nada, rescata muy poquito, yo creo que esa es la cualidad más relevante, que el profe quiera dar el ramo y que quiera estar ahí y que se dé el tiempo para hacer el ramo y hacerlo bien y responder dudas y estar, porque es cierto que en la universidad ya no es necesario eso de que el profe tenga que imponer respeto como en el colegio, sino que tiene que proponer preocupación. Hay profes que de verdad se van de vacaciones, que tienen tanto trabajo que te dejan con el ayudante dos semanas seguidas por decir algunas cosas y de verdad te perdí todo el ramo, si al final por semestre son doce o catorce clases y faltar dos, tres, clases es súper relevante, eso como la presencia y el compromiso.

Entrevistador: Así como lo han ido comentando, pensemos ahora y me quedan como tres temas nada más que tocar o dos temas que tocaron en realidad, pensemos en situaciones de evaluación a las que ustedes se han visto enfrentado, ya el Vicente en su momento comentó que en el caso de ustedes no se enfrentan a situaciones de evaluación del tipo prueba, sino que son otros tipos de evaluaciones a los que ustedes se ven enfrentados.

Si ustedes pudiesen comentar una experiencia de evaluación que haya sido como positiva y que les haya dejado así con la satisfacción de que ustedes con esa evaluación lograron como poner todo en juego, todo lo que aprendieron lo lograron poner en juego y que además el profe tuvo un rol importante en términos de entregarles como, por ejemplo, comentarios o feedback para que ustedes pudiesen mejorar.

Entrevistada: Yo me acuerdo de unos escenarios, que en taller nos piden hacer uso de los espacios que son trabajos a papel y siempre está ese lapso de dos clases en donde dan el encargo y a la siguiente piden que llevemos un avance para nosotros mostrar lo que queremos mostrar o que se muestra y en ese momento, los profes van uno por uno diciendo estás bien en esto y estás bien esto otro entonces, yo creo que esa es una buena clave que tenemos nosotros que nos permiten esa exposición para saber si vamos bien o si entendimos bien lo que quiere el profe y lo que estamos viendo en el ramo, no hay muchas ocasiones donde nos mandan la tarea y se presenta al tiro, está este lapso de corregir, de conversarlo de que den ideas o sea, no son explicaciones objetivas y como lo decía Carolina antes, que tampoco lo hacen con la idea de que ellos nos responden al tiro, pero sí nos abren un camino a verlo distintas maneras y llegar a lo que se quiere.

Entrevistada: En relación a esto me acuerdo de la experiencia de primer año que está esto de que se entrega un primer encargo y ellos lo califican pero no le ponen nota. Me acuerdo que fue el primer encargo y saqué un insuficiente y para mí fue horrible, pero me acuerdo que eso igual me ayudó bastante y creo que lo que más me ayudaron fueron los ayudantes, el profesor ayudante, que me encaminaron y de hecho, creo que me saque mejor nota, creo que me saque con 6.0 en el trabajo final pero creo que eso igual ayuda mucho, que como que uno tiene una base en el trabajo y ya no va con la duda si es que estaba mal o bien.

Entrevistada: A mí una instancia de evaluación que me marcó y creo que fue como algo que yo dije ya voy a hacer que esto siga porque esto me va a ayudar mucho en la carrera, fue una vez que con estos cursos del espacio, que es un tipo de trabajo que se manda mucho en la escuela y que Camila comentaba, era que yo soy de región y este encargo lo pidieron entre Fiestas Patrias entonces, yo traje mi trabajo pero con el tema de los viajes no pude llevar un trabajo con pegamento, lo pegué con magia entonces, yo lleve el trabajo

con el ayudante para que me lo evaluará, era revisión no era con nota, pero igual me tenía que dar como un feedback, yo derrotada tratando de explicarle por qué mi trabajo estaba tan indecente y el ayudante en vez de juzgarme o de sacarme en cara que había hecho un mal trabajo, él me dijo, no mira tranquila yo te entiendo de verdad que te entiendo y aquí lo importante es que tú trajiste algo, un trabajo y eso tiene algo tiene valor entonces, desde ahí en adelante y eso con el tiempo todos en la carrera alguna vez lo hemos comentado y es que siempre que tu traigas algo, el profesor nunca se va enojar, porque eso quiere decir que trabajaste lo pensaste a pesar de todo lo que te pudo haber pasado. Y en cuanto como a otro ramos, yo creo que sería más como por ejemplo el año pasado tuve un ramo que se llamaba “Geografía ecológica Chile” que fue un ramo que yo disfruté mucho y que los trabajos que le podíamos presentar al profe, el profe siempre nos daba un feedback o cuando lo veíamos como a la salida a terreno siempre trataba de retratar lo positivo que tenía cada uno como que uno era muy buen fotógrafo o que tenía muchos datos sobre los bichos o las plantas que veíamos en terreno, en mi caso como que no tuvo muchos alumnos arquitectos antes, entonces como que el tema de los croquis y de cómo yo iba observando como mi manera desde el oficio, eso también como que le interesaba mucho entonces, como recalcar esa particularidad de cada alumno yo encuentro que igual es algo muy positivo porque claro te hace la idea de que estás llegando como algo.

Entrevistado: Yo encuentro que lo mismo que han dicho mis compañeras, el foco que a mí me chocó mucho, de hecho, yo repetí primer semestre por lo mismo, porque los profes de nuestra escuela en su gran mayoría tienen como norma. Uno conocer el estudiante, conocerlo por nombre al tiro y te conocen y se preocupan por ti y la segunda es que es siempre como propositivo, ven tu trabajo y sacan lo positivo y por eso a mí me costó muchísimo, porque esto de los cursos de espacio que una cosa es súper complicada entender, al final uno se da cuenta que un cubo único pero al inicio no te dicen que es, no te lo dicen y tú intentas, intentas e intentas y nunca te dicen lo que está mal o te dicen cómo hay que avanzar en esto, en esto y avanzar en esto y tú tienes que ir construyendo únicamente desde lo bueno y no desde la crítica y lograr eso muy complejo pero al final es súper positivo, porque lo entendí, no por reflexiones sino por posibilidades, lo mismo que decía mi compañera de que camino optar para proyecto y te lo abre muchísimo después y es muy es muy genial esa capacidad que tienen los profes, impresionante de ver cosas nuevas en una misma cosa.

Entrevistador: Para ir cerrando ya casi la conversación. Ustedes a fin de semestre siempre, digamos para cerrar el semestre tienen que hacer una evaluación de sus profesores y ustedes tienen que completar, contestar una encuesta ¿Ustedes entienden cuál es el propósito de esas encuestas? ¿Creen que es útil o que sirven de algo? Se los dejó planteado para que ustedes den a conocer su opinión.

Entrevistada: Yo encuentro que no sirve de nada, porque cuando íbamos en primero alguien nos sapio por ahí a propósito de un paro por salud mental, de que claro uno hace la encuesta docente, se promedia como todos los puntos, creo que es como del uno al cinco o del uno al cuatro, no recuerdo bien pero en la escuela el reto entre comillas o la advertencia llega cuando un profesor promedia un total como de 3 puntos, pero la advertencia es “oye tuviste tres puntos”, entonces no sirve de mucho, no hay un feedback para el profesor que diga mira en verdad los niños encuentran que las clases son poco dinámicas, que está haciendo un poco dura con ellos que en verdad no están entendiendo a que iban enfocados como los trabajos este semestre entonces, claro, yo la verdad, yo después de un tiempo deje de hacer esa encuesta a conciencia porque yo ya sé de que en verdad en la escuela no le toman un peso real o importante como a final de año.

Entrevistada: Yo también siento que a nivel universidad, siento que no sirve de mucho, pero a nivel de escuela aún más, porque como habíamos dicho antes nuestros profes fueron alumnos de la escuela o simplemente son casi fundadores de ello, entonces todos se conocen, todos son amigos, casi son familia entonces, a lo más que van a decir oye si te estás mal, pero no van a hacer algo más allá que mencionarlo y también me acuerdo que en primer año también por la salud mental fui a una asamblea y una niña de otro año superiores nos comentaban que en esta misma encuesta hay dos preguntas me parece, que engañan como que ahí tú sabes si respondiste bien o no entonces si tú respondiste como que arriba era bien el profe y después mal como que no la toman en cuenta porque no dijiste que estaba mal en las dos algo así era, no me recuerdo mucho, pero siento que en nuestra universidad, en nuestra escuela, esa encuesta no sirve para nada, porque al final nuestra escuela es muy cerrada en sí misma y en lo que son sus docentes y en cuanto a las otras carreras siento que tampoco porque no se llega como al momento de dar esta encuesta no se dice qué pasaría si un profesor o un docente presenta menor porcentaje o mayor porcentaje, como que yo creo que muchos lo hacen sólo más que nada para después tomar los siguientes ramos más que para dar su punto de vista hacia un profe.

Entrevistado: A mí me pasa con esa encuesta que es que, como contexto tenemos una unidad académica por lo general nefasta en nuestra escuela y las veces que al menos yo he reclamado por temas del horario y de los créditos y esas cosas, siempre Michel me tira la encuesta, lo que pasó el año pasado con este profe estructura que faltó las primeras dos o tres clases, se pasó todo el semestre y no hizo pruebas sino hasta cuando ya se había cerrado el ramo y nos decía que están en libertad de cátedra y que sólo podía ver en la encuesta docente y nosotros estamos hiper desprotegidos y nuestra única herramienta es poner el botoncito el puntito y decirle a la crítica oye sabes que este profe fue desconsiderado todo semestre, no respondió a ningún

mail, nunca nos pescó y ¿Qué pasa este semestre? ese profe sigue haciendo la clase en el mismo horario, en las mismas condiciones entonces, lo que siento que hace falta es que en vez de que sea con la lógica de retar al profesor, es que sea con la lógica de ordenar los ramos, porque el problema de la mayoría de las veces no son los profes, es el problema es que los ramos y los horarios y todas estas cosas están muy desordenado y no sé de dónde se toma esas decisiones, siento que al menos cuando he discutido con la unidad académica es porque se adaptan a los profesores más que a los alumnos y no buscan profesores, hay ramos que han desaparecido únicamente porque el profesor se jubiló y ya han pasado un año y no se han reemplazado y nos quedamos sin esos ramos en la malla que eran ramos que tenemos que tomar todos y uno lo dice en la encuesta docente y a veces uno pide al profe taller que nos defienda que lo hicimos con Ferrada y Ferrada nos comenta a inicio de año nosotros hablamos con los profes de otros ramos diciéndole que no se pasen en los créditos, por ejemplo, y lo otro profe igual se pasan en los créditos, igual entendemos al menos yo entiendo que no es tanto la culpa de los profes en sí, sino que el ramo amerita tomarse el tiempo, pero lo siguen haciendo y retan al profe pero el problema está en el ramo y la cantidad de créditos que tiene el ramo y lo que le piden en la malla curricular a ese ramo y ese tipo de cosas en la encuesta docente no aparece, la encuesta docente es media tediosa y además me ha pasado en todas las encuestas docentes que de los no sé cuantos profes ponen como diez o no sé, siete, los profes que pongan, más de la mitad los profes que me aparecen son profes de cultura del cuerpo, que es un ramo de educación física que tenemos que es como más distendido y todo y son profes que nunca me han hecho clases entonces, yo tengo problemas con profes puntuales y no tengo la posibilidad de decirlo y a muchos no nos toca esos profes que necesitamos la encuesta como para decir oye están pasando estas cosas y no, la encuesta te sortea como todos los profes de la u, de la escuela, no son tus profes muchas veces y eso en verdad no sé, al menos todos estos años, los cuatro años que llevo en la escuela, jamás la encuesta docente ha cambiado nada de las problemáticas que han aparecido.

Entrevistado: A mi parecer, no creo, yo no sé si es como está planteada como tal, pero no le tomo una importancia a lo que es, porque de algún otro modo son unos pequeños puntitos que al fin y al cabo que uno va marcando que creo que se queda corto a lo que uno quiere expresar y hablar acerca del cómo el profe se desenvolvió en su clase y bueno para mí en ese punto deficiente y además abajo, cierto que hay como un espacio donde uno puede escribir de manera más específica hacia lo que uno le quiere decir hacia el profesor, aún así lo encuentro como un poco vaga, porque una vez me tome seriamente, con demora para poder desarrollar una buena redacción en cuanto a las clases y los profesores y siento que no se vio no se vio reflejado, un poco lo que yo digo o sea siento que fue como una pérdida de tiempo habérmelo tomado como en serio en su momento, fue como en segundo año, que quería resaltar obviamente a los profesores que de otro modo me agrado y pude aprender con él y al mismo tiempo con aquellos profesores como que me hace recordar un poco el profe de estructura que hablaba muy detenido, se demoraba mucho, creo que lo mencionaron, que había que poner como por dos para poder recién ver la clase de manera normal, y es un poco desfasada a lo que se pide y eso más que nada, sería otro medio en la cual uno podría expresarse y ver los resultados como tales, creo que beneficiaría tanto la relación de estudiantes/profesores como también las relaciones entre los mismos profesores, para que de algún otro modo no se pasen a llevar entre los mismos ramos, no se ocupen otro horario para que de algún otro modo tenga los horarios oportunos para poder enseñar de la mejor manera posible, eso sería con respecto a la encuesta.

Entrevistada: Yo creo que sería como actualizar más que nada esa encuesta, porque primero como es muy larga hacer como con los puntitos, al menos yo como que empiezo a ver y como que pierdo el hilo y como que tengo que volver a subir para ver que significaba cada puntito entonces, siento que hay un buscar otro método para que sea más eficiente, además de que si uno se demora mucho haciendo la encuesta se te cierra la página entonces, hay que volver entonces, no entiendo nada la encuesta, porque al momento ya después de escribir los comentarios como que ya estoy chata de que se me cierre la página y tenga que volver otra vez entonces, como a la larga tampoco no la respondo como a conciencia y tampoco no se ven los resultados reflejados, entonces creo que igual está como un poco obsoleta la encuesta, como que hay que actualizarla.

Entrevistada: Referente a lo que había dicho Vicente, siento que sería bueno igual incluir dentro de si es que aún se continúa con la encuesta, lo que es unidad académica, porque creo que la unidad académica también nos influye a nosotros como estudiantes y siento que estos últimos años, la unidad académica ha sido muy relajada por muchas cosas que he escuchado y por ejemplo, personalmente me pasa que nosotros algunas veces como arquitectura queremos usar ciertos instrumentos en la universidad, pero resulta que Diseño tiene todos esos instrumentos hacia ellos y no nos dejan trabajar con ellos siendo que nosotros también podemos utilizarlo y llega el momento donde no sé a quién darle a conocer esta angustia, si sé que al profe o la persona que le voy a reclamar es de diseño entonces, también pasa que con la unidad académica que yo necesito arreglar tal vez una clave horaria, voy allá y me dicen no, vas a tener que acomodarte, sin ni siquiera dejarme explicar el por qué tengo ese problema de horario o no puedo tener un tope de horario o también pasa que nos obligan a nosotros a cambiar una clave horaria que nosotros elegimos por una razón personal entonces, siempre a principio de año llegan correos como se piden que se cambien o por favor cámbiense o los vamos a tener que

cambiar entonces, como que nos pasan a llevar como unidad académica y alumnos en claves horarias o en lo que es la universidad en sí, entonces sería bueno cómo incluir tanto profesores y profesores que nos hagan clases porque también hay profes que yo jamás he estado con ellos y aún están en la encuesta y lo que es como la unidad académica presente en ese semestre o en el año.

Entrevistado: La encuesta tiene un problema de diseño gráfico pero terrible porque bajas y los nombres se quedan arriba no tení como recordarlo, está muy mal hecha como si lo hubieran hecho el año 90' y nunca más lo actualizaron, es agotadora. Hay quinientos diseñadores gráficos nuestra escuela, podrían ocupar uno y que él le meta todo el año un arreglin y una actualización porque es muy tedioso. La encuesta docente es después de que pasaron las cosas y esto se suma a lo que dice la Camila nosotros, yo creo que estamos todos chatos de que la dirección de la escuela sean profesores de la escuela que están con magister, que están con título, que están con clases, que están con todo y son muy despreocupados de lo que pasa y uno trata de plantear una problemática y lo mismo que te decía antes, nos tira oye responde a la encuesta, en verdad ellos son profe ante eso no tengo nada que hacer y si no son ustedes entonces quién y sería genial que uno, que al menos los burocráticos no fueran profesores y porque como le alegai a un profesor que es el mismo directivo, y que la encuesta o algún mecanismo también te ayude a evaluar a la unidad académica porque nuestra unidad, nuestra escuela es bien sectaria para sus cosas y siempre focalizado sobre sí mismo sobre su propio proyecto y como alumnos hemos tratado de levantar proyecto y cosas así y es imposible hacerlos, porque no hay nadie que les pegue un reto o que les diga oye escúchenlo un poco o ayuden a levantar otras cosas que no sean sólo lo que ustedes quieran hacer entonces, claro la encuesta debería contemplar a los directivos, porque de verdad al menos estos últimos dos años desde que cambiaron (no es una crítica política es una crítica objetiva y técnica) son muy ausentes y entonces, al final recae todo sobre la encuesta docente y la encuesta docente al final igual sus repercusiones son muy limitadas, así que eso.

Entrevistador: Para cerrar únicamente les voy a pedir que cada uno me indique tres conceptos que caracterizarían una buena práctica docente o un buen ejercicio docente en el área en la que ustedes se están formando. Tres conceptos que en el fondo sintetizarían así como un buen profe si se quiere.

Entrevistado: Presencia, correspondencia y responsabilidad.

Entrevistada: Observador, empático y práctico.

Entrevistada: Práctico, empático y presencia.

Entrevistada: Directo, espontáneo y práctico.

Entrevistado: Dando un poco importancia bajo el lineamiento que creo que todos los compañeros compartimos que es, práctico, dinámico y ya esta presencialidad.

9.7.2 Grado de Derecho

Duración: 58:10

Participantes: 5 estudiantes

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola muchachos, buenas noches, me presento, mi nombre es Felipe González Catalán, soy estudiante del doctorado en "Educación y Sociedad" en la Universidad de Barcelona y en este minuto me encuentro realizando el proceso de investigación en el marco de el estudio que se titula "Evaluación de la calidad de la docencia universitaria, un estudio comprensivo desde la mirada de estudiantes y académicos de distintos campos del conocimiento", en este contexto una de las tareas que he definido dentro de mi proceso de investigación es poder conocer la percepción y la opinión que tienen los estudiantes respecto de la calidad de la docencia en la disciplina en la que se están formando, por lo mismo, la primera interrogante que yo les planteo de manera muy general o la primera temática más que interrogante, tiene que ver con ¿Cómo entienden ustedes o cómo describirían una buena docencia? ¿Qué es una docencia de calidad o una buena docencia para ustedes? ¿Cómo la entienden, qué atributos debiese tener etcétera? Les cedo la palabra y lo que sí, les solicito que cuando hagan su primera intervención puedan decir su nombre, con el nombre es suficiente no es necesario integrar ningún otro dato adicional. El que quiera tomar la palabra lo puede hacer

Entrevistado Soy Enzo y sobre lo que es la buena docencia en derecho, yo creo que algunas de las cosas que son valorables que yo he podido ver y sí recibir es tener profesores o una planta docente bien calificada, que son verdaderos expertos en la materia que nos están enseñando, que yo pienso que es parte de la buena docencia el tener un docente que tú lo que le vas a preguntar lo va saber responder, pero también comprendo como parte de lo que es la buena docencia el poder adaptarse a las distintas formas de aprendizaje

que tienen los estudiantes, incluso en esto tan rígido que puede ser el derecho y creo que también puede hacerse más énfasis para tener una docencia aún mejor o bastante mejor a la que tuvimos, enfocándose en los distintos modos en que rinde los estudiantes sobre todo desde la parte más didáctica, más desde la experiencia práctica del derecho, no solamente desde tanta abstracción teórica en la asimilación de los contenidos del derecho, sino que desde una perspectiva más práctica. Eso a grosso modo, creo que hay muchas cosas más, pero para que puedan hablar los demás también, yo diría eso

Entrevistado: Mi nombre es Ignacio, yo creo que la buena docencia en derecho va por la humanidad del profesor, en la cercanía que puede generar con el estudiante para justamente identificar qué es lo que realmente sirve, como es que puede el estudiante avanzar realmente. Durante la carrera me gustó mucho cuando me encontraba con profesores que eran litigantes, porque generalmente integraban mucho la materia con ejemplos y cómo se ocupa esta o lo que están enseñando en la vida diaria, el integrar y tratar de llegar a la mayor cantidad de personas, preocuparse de que el alumno realmente este entendiendo lo que está hablando y no solamente hacer un soliloquio al frente de la clase y asumir que todos aprendieron o memorizaron, sino que preocuparse de que el alumno entienda lo relevante que es aquello que está enseñando, de una forma como preocupado del alumno, que se preocupe de que el alumno realmente aprenda. Yo creo que esa es la buena docencia en derecho, cuando se preocupan que el alumno esté entendiendo lo que se está explicando una forma como práctica o de una forma personalizada, que no es tan fácil con cursos de cincuenta personas, pero en tratar de acercarse a los alumnos que claramente el profesor ve que están interesados en la materia.

Entrevistado: Me llamo Franco y para mí lo importante de un buen profesor en la carrera por lo que me pude topar en los cinco años de estudio, es que los docentes que a mi juicio son mejores son los que se alejaron más de lo que se conoce como la clase magistral, en el sentido de que pudieron innovar en su método, que no se quedaron solamente con repetir un discurso memorizado de hace años, porque igual en esta carrera igual hay ramos que no cambian mucho con los años y básicamente un discurso que se nota que lo tiene preparado y ya listo entonces, profesores que trataron de integrar nuevas herramientas pedagógicas, se notaba bastante cómo se hacía más dinámica la clase o actividades también a la hora de enseñar, dejar un tiempo de mayor enseñanza más que solamente ser una clase netamente expositiva y las dudas al final. También encontré muy positivo que había profesores que les gustaba que uno participara y no tomaban eso como una interrupción a su clase, sino como una manera de con la materia o incluso agregar cosas que en principio no estaban dentro de lo que estaba contemplado.

Entrevistada: Mi nombre es Consuelo y voy a ser un poco más precisa, para mí una buena docencia parte por la empatía del profesor con el alumno, en ponerse en el lugar del alumno, de no tener esa mentalidad de perjudicarlo y pensar en que realmente el estudiante aprenda lo que ha enseñado y también cómo se decían mis compañeros, que el profesor realmente enseñe lo que se necesita y no enseñe cosas demás o materia que ya no se ve en la práctica, que más que enseñar doctrina, enseñe lo que realmente se ve en la práctica, pero yo creo que fundamentalmente es la mentalidad de no perjudicar al alumno, eso encuentro que hace a un buen docente en la carrera de derecho, porque como estamos sujetos a demasiado estrés, demasiada carga académica, pensar en el alumno de que tiene mucha carga académica, de que no le voy a poner materias de más para que no se estrese, es fundamental.

Entrevistada: Soy Francisca y lo que opino yo que se considera como buena docencia creo que se enmarca dentro de dos conceptos, por un lado, es la enseñanza de la materia propiamente tal y por otro lado, cómo el profesor se desenvuelve o cómo se relaciona con sus estudiantes. Por un lado, el tema de cómo expone la materia y cómo la enseña es súper importante en el sentido de considerar al público que se está dirigiendo, el considerar la mejor forma de explicarlo, quizás como decían mis compañeros, de reproducir un discurso, sino que exponerlo e integrar a los alumnos, agregar parte práctica para ver cómo eso se va aplicando día a día y considerar quizás entrega de material para leerlo, para uno poder ir sellando de mejor manera la clase. Por otro lado, la relación que se tiene con el alumnado, claro quizás, por lo menos en la carrera de Derecho, es bien jerarquizado las relaciones, pero no obstante, eso no implica de que debe haber un trato despectivo o no se pueda tener un trato cercano, creo que por lo menos en nuestra carrera pasa mucho de que hay un trato un poco hostil y lejano de los profesores para mantener esa jerarquía y muchas veces eso no es muy provechoso, porque uno como estudiante empieza a tener miedo de consultar o de acercarse a ellos entonces, tener un trato cercano manteniendo quizás esa jerarquía y que le dé la posibilidad al estudiante de preguntar con confianza y de sentirse en un ambiente seguro para poder responder preguntas, participar, realizar también preguntas creo que es súper importante.

Entrevistador: Bueno si alguien quiere añadir algo más, me interrumpe nada más y pide la palabra e incorpora más comentarios si cree necesario hacerlo.

De las intervenciones que ustedes han realizado, en general apuntan a elementos como bien concretos, que por una parte, tiene que ver más bien con habilidades pedagógicas por parte del profesor y otro, tiene que ver con el desarrollo, la puesta en práctica de competencias más bien de carácter transversal. En relación con el primer

elemento que comentaba que tiene que ver con estas estrategias o técnicas que implementan los profesores. Pensando en la experiencia que ustedes han tenido como estudiantes, si me pudiesen comentar así como esta es la mejor forma que pudo utilizar un profesor durante mi formación, en el sentido de que yo logre aprender efectivamente, ustedes me dirán a los mejor es con una charla magistral, puede ser a lo mejor con esa ejemplificación, pero me gustaría que me pudiesen comentar particularmente cuál fue la metodología o la forma implementada por algún profesor dentro de su formación que les ayudó a aprender de mejor forma el contenido o la materia que se estaba abordando en una asignatura en una cátedra.

Entrevistado: Un comentario anclado un poquito a lo anterior que quizás es un poco injusto o no sé si injusto, pero que ya viene más de las habilidades blandas de los profes, creo que eso también impacta positivamente la buena docencia cuando tienes un profe que usa el espacio de la sala, que no se queda parado al lado de la pizarra solamente escribiendo un par de conceptos, sino que usa los espacios, creo que sobre todo en estas salas tan a veces llenas de sesenta, setenta, ochenta personas por curso a veces, necesitamos que el profe se desplace un poco más, bueno pero hablando de cómo los métodos lejos yo creo que no podríamos omitir mencionar en el derecho laboral a la profesora Munilla, yo creo que es transversal lo que los alumnos de distintas formas, alumnos que les gustaban las clases magistrales, la profe era capaz de hacer una buena parte expositiva y no aburrida, usando muchos elementos del uso de la voz, el uso del espacio, los términos que usaba para bajarlo un poco de tanta formalidad y ponerlo incluso a veces en frase más recordables, como que lograba incluso desde la parte expositiva impactar y darnos como mecanismos nemotécnicos por así decirlo para que pudiéramos recordar bien, eso por un lado y por el otro lado, que también daba mucho espacio para las preguntas y respuestas y lograba formular y reformular muchas veces el mismo contenido, dar distintos ejemplos para que distintos tipos de razonamiento de los alumnos fueran capaces de aprehender esas explicaciones y esos razonamientos eso yo creo que fue lejos uno de los mejores enfoques y formas de abordar las clases de derecho que yo conocí, porque fuera de eso habían profesores muy buenos, pero como decía algunos de mis compañeros que tenían un discurso casi calcado de sus ponencias anteriores, entonces probablemente más de uno no iba a entenderlo así.

Entrevistado: Yo creo que los momentos que más aprendí en la carrera fueron los talleres, porque la metodología que empleaban en el taller era hacernos hacer algo, por ejemplo, no era enseñarnos cuáles son los requisitos de la demanda, sino que nosotros teníamos que hacer una demanda con los requisitos que debía tener la demanda entonces, nos obligaba a nosotros a integrar el conocimiento y aplicarlo y hacer aplicarnos el conocimiento creo yo que fue la mejor metodología. Lo que más me hizo aprender a mí en la carrera fue hacerlo funcionar el conocimientos que el profesor me exigiera a mí poner un ejercicio, aplicar el conocimiento y no sólo reproducirlo tal como él lo estaba pasando, tal cual como lo decía, sino que aplicarlo, cómo tenía que ocupar este conocimiento que me estaba entregando, creo que esa fue la metodología de la carrera me sirvió a mí.

Entrevistada: Para mí una buena metodología es primero la explicación del profesor y en segundo lugar la ejemplificación con casos reales del profesor. Casos que le pasó al profesor en la vida real, que me acuerdo con nombres o con situaciones, eso se me queda en en la memoria y además de la explicación y los casos, sumar la forma en que el profesor o la profesora exponía la materia, porque si es una exposición fome que no nos genera un interés, difícilmente voy a prestar atención a lo que está diciendo el profesor, pero si es una exposición que cambian los niveles o los tonos de voz, que se mueve por la sala, que hace preguntas, que hay una dinámica entre el curso eso se me queda más que un profesor como monótono.

Entrevistador: Perfecto, ahora Consuelo a propósito de eso que tú mencionabas respecto de las explicaciones de los profesores y de la utilización de los casos, por ejemplo, además de los recursos más bien digamos comunicativos que puedan emplear los profesores en las explicaciones ¿Había algún otro elemento adicional que en estas en estas explicaciones a ti particularmente te ayudará a comprender de mejor forma los conceptos abordados por los profes?

Entrevistada: Más que nada es como una explicación de más a menos, partir por la definición, por requisitos, por las clasificaciones, por eso de más a menos eso también me ayudaba a entender mejor la materia, porque si un profesor explicaba primero un caso, después una clasificación, entonces como que uno perdía el hilo.

Entrevistado: Estoy de acuerdo con algunas cosas que señaló Consuelo, creo que una buena clase parte también con una buena exposición de la materia, también con la ejemplificación y abordado también a casos concretos, creo que es una muy buena manera de realizar una buena clase. También considero positivo que se dio en algunas ocasiones, no siempre, en algunos ramos al final de clase o quizá en algún eje temático no a lo largo de todo el curso, tiempo para reflexionar sobre lo abordado en la clase o para hacer un ejercicio en relación a lo visto en clase, creo que eso por lo menos de partida encontrarlo novedoso que te hacen participar, también considero que fueron instancias muy buenas en esos cursos, el hecho de poder dejar un tiempo para ejercitar lo aprendido

Entrevistador: Perfecto, ahora Franco, así como la consuelo tú mencionas también el tema del análisis o del trabajo con los casos, la incorporación de análisis de casos o de trabajo con casos ¿Debió tener para que fuese como óptimo su integración en el proceso de enseñanza, debía tener una forma particular de trabajarse o los casos debían tener algunas características en particular a tu juicio?

Entrevistado: Particularmente recuerdo que en el curso que estoy recordando hubieron instancias que la mayoría que se abordaron los casos fue de bueno una forma práctica, pero también eran grupales entonces, desarrollábamos la pregunta o la problemática que nos planteaba la profesora y lo resolvíamos en grupo en la misma clase con la misma materia abordada en la misma clase, incluso también me acuerdo que pasaba que en varios grupos también integraban materia de otros ramos y eso también ella lo valoraba bastante, porque era un ejercicio en que teníamos que decidir sobre un caso, entonces fue súper positivo en el sentido de que incluso pudimos integrar materia fuera del mismo curso.

Entrevistada: Me sumo a lo que dijeron mis compañeros, en el sentido de, por un lado, el uso del espacio, la forma en que se presenta la información es clave, siento que el que sea una clase expositiva suma muchísimo y que no sea replicar un discurso que se viene diciendo desde siempre, así le da un poco de dinamismo a la dinámica de la clase y por otro lado, es cierto que hay dos formas que a mí me sirvieron mucho para aprender, por un lado, la entrega anticipada del material de todo lo que se va a ver durante el curso que, por un lado, siento que eso ayuda muchísimo a uno tener un conocimiento general de lo que se va a ver durante todo el semestre, pero además permite que uno pueda acceder dentro de lo mismo a un conocimiento más especializado, sobre todo si es un texto escrito por el mismo profesor, quizás eso ayuda a tener una estructura, una mirada de lo que ellos piensan y uno puede hacer preguntas, profundizar e igual uno tiene ese material disponible en el caso que uno quiera revisar la materia, tiene disponible el material para hacerlo, muchas veces pasa de que quizás hay cosas que se ven de forma muy genérica y que quizás uno tiene mayor interés sobre el tema y eso permite profundizar y por otro lado, las clases que tenían ejemplificación ya sea por un lado, doctrina que tenga jurisprudencia y casos elaborados por el mismo profesor o los que haya participado, siento que son súper importantes para saber cómo se está tomando ciertas posturas en el día de hoy, si es un pensamiento que sigue o que no sigue, entender la diferencia de la teoría y lo que ocurre realmente, porque por lo menos en esta carrera muchas veces hay muchas teorías y hay muy pocas que son reconocidas o quizá hay teorías que son más correctas pero en la práctica se aplican otras entonces, seguir complementando la teoría con lo práctico, creo que me ayudó muchísimo también a aprender e integrar mejor el conocimiento.

Entrevistador: Así como ustedes han mencionado por ejemplo, el tema de estos aspectos o estas estrategias o métodos empleados por los profesores y que a ustedes particularmente les benefició en el marco de ir adquiriendo y construyendo sus aprendizajes disciplinares, si nos fuésemos por la línea de estas competencias más bien transversales de los profesores o estas habilidades más bien, habilidades blandas si se quiere respecto de los profesores ¿Cuáles son las habilidades blandas que ustedes reconocen como necesarias y que caracterizarían a un buen profesor a juicio de ustedes?

Entrevistado: Bueno, yo pienso que en algunos casos un mejor manejo de la oralidad, ya de frente, no solamente de que logren tener un discurso coherente, no solo eso o buena modulación, porque casi todos los profes, prácticamente todos modulan bien, sino que el uso de la voz, encuentro que hay profesores que de frente son somníferos y se puede entrenar, yo me niego a pensar que sé es forme de nacimiento y hasta el fin de tus días, yo creo que las personas que a veces somos un poco más fomes podemos practicar para mantener despierta una clase, sobre todo considerando que vas a tener alumnos hasta las 19:00, hasta las 17:00 que almorzaron recién y hace calor y hay cincuenta en la sala entonces, un buen o mejor manejo de la oralidad creo que es un buen manejo de esas habilidades y también creo que no solamente el tono de voz, sino que encuentro que esto es muy importante, quizás para mí lo es, pero encuentro que es muy importante que el profesor sepa explicar los ejemplos que son más complejos o más complicados con palabras más coloquiales y no tener por ello miedo de que se desvirtúe la pureza conceptual del derecho, necesitamos entenderlo primero de una manera pedestre, entonces esta estabilidad o esta capacidad de formular y reformular una y otra vez a fin de que terminen de entender todos los que lo podrían llegar a entender de distintas maneras, creo que eso es muy importante, porque pasa mucho que se da por sentado, se da por pasado un concepto, una materia que no quedó bien asentada en el razonamiento del estudiante y se sigue construyendo sobre una base que no quedó puesta, precisamente porque no volvemos sobre estas formas de hacer comprender al estudiante y yo creo que una de las formas más eficaces de hacer comprender al estudiante es dar distintos enfoques y distintas explicaciones, distintos ejemplos para los mismos casos.

Entrevistado: Yo creo que la habilidad blanda más importante que tiene que tener un profesor es la empatía con sus alumnos, porque durante la carrera, ósea todos los profesores son conscientes de lo que implica estudiar derecho y lo que implica la carga de cada uno de los ramos, pero aún así hay veces que algunos profesores se comportaban como si desconociesen que teníamos siete u ocho ramos más y eso creo yo que es sólo falta de empatía por el alumno, exigirle al alumno que sobre lea cosas que él sabe que es sólo una carga extra y que quizá no es tan necesaria para efectos de la clase o exigir el alumno que haga más, así como pensando

que solamente tienen un solo ramo o muy pocos ramos, creo que eso dificulta la capacidad que tiene el alumno de poder captar la información o recibir la materia, de recibir incluso al profesor cuando claramente se da cuenta que están sobrecargando como si no tuviese ningún otro ramo que estudiar y pensando que estamos en la universidad desde las 8:00 de la mañana hasta las 17:00 de la tarde, solamente en clases y después el profesor además, da aún más trabajo para la casa sabiendo que el resto de los profesores también van a dar más trabajo para la casa entonces, yo creo que la empatía es lo más importante para que sea un buen profesor, ser consciente del estado en que está su alumno, la necesidad de su alumno y las condiciones que tienen un curso, de distintas realidades que pueden estar enfrentando.

Entrevistada: Al igual que Ignacio, totalmente de acuerdo, pero yo diría más que empatía, es inteligencia emocional por parte de los profesores pero me sumo totalmente a las palabras de Ignacio y además agregaría paciencia, porque un profesor claramente tiene que tener paciencia para enseñar si no, no enseñe, porque uno a veces le cuesta entender y uno pide que le repitan, pide que repitan pero a veces no quiere pedir que repitan la materia, porque sabe que el profesor se puede enojar y por qué se enoja, porque no tiene paciencia entonces, esas dos habilidades blandas yo las marcaría como la más importantes.

Entrevistada: Es importante la empatía, pasa muchas veces que a los profesores se les olvida que fueron estudiantes entonces, uno quizás no maneja la misma situación o el mismo conocimiento que ellos. También yo creo que el manejo de conflictos, sobre todo el tema cuando hay compañeros que hacen muchas preguntas y quizás la clase se va en ello, no sé si es un conflicto propiamente tal, pero sí el manejo de esas situaciones que muchas veces hace que los demás se pierdan o que no nos podamos concentrar, porque se desvió el foco, el poder como responder esas preguntas y volver a lo central ya que, es súper importante sobre todo cuando somos muchos alumnos y ha pasado en muchas clases que se fueron en preguntas de compañeros que quizás no eran tan acordes a la materia que se estaba viendo. Yo creo que también del tema de responsabilidad con el curso y sobre todo, claro ver que haya una planificación de la clase de que haya conocimiento de la materia, que haya interés del profesor y una motivación por hacer la cátedra, como que haya cierta pasión, aunque no es una habilidad blanda, pero es un calificativo importante, porque cuando uno ve que al profesor le gusta la materia uno también se entusiasma y se contagia de eso.

Entrevistado: Estoy de acuerdo con todos los demás que han participado, en el sentido de habilidades en oratoria, de empatía, paciencia creo que son todas esas habilidades blandas que deberían estar presentes en un buen profesor, particularmente en esta carrera o bueno quizás en todas yo creo. En estos momentos no se me ocurre que otra habilidad blanda más podría desarrollarse en el aula.

Entrevistador: Si después como que se te viene algo a la cabeza lo señala.

Entrevistada: Yo quiero sumar dos, la escucha activa que creo que es súper importante, el poder ver que lo que uno está manifestando como estudiante el profesor lo escucha, lo recepciona y busca adecuar la clase a las necesidades que uno tiene y plantea. También la flexibilidad creo que a veces es un poco complejo en esta carrera lograr la flexibilidad del profesor, sobre todo cuando tienen una forma específica de hacer la clase y el poder ir adaptándose al curso que tiene en específico y cómo el curso va aprendiendo, creo que también es súper importante, cosa que es difícil de ver con profesores que están adaptados a hacer su cátedra de cierta manera y no abrirse al tema del alumno, de qué necesidad tiene, de qué hay reforzar o qué hay que potenciar.

Entrevistador: Pensando en las instancias de evaluación, así como que ustedes traten de hacer memoria respecto de alguna situación evaluativa a las que se hayan visto enfrentados durante su formación y que digan sí, esta situación de evaluación a mí de verdad que me ayudó a aprender y me hizo poner en juego todas las competencias que había abordado o que se habían trabajado en el curso. Si ustedes me pudiesen contar alguna experiencia que les haya marcado positivamente y que ustedes digan, sí esta instancia evaluativa de verdad o esta situación de evaluación me ayudó un montón, porque pude poner en juego todo el conocimiento que yo había adquirido en el marco de una asignatura.

Entrevistado: Yo quisiera decir que de repente habían profesores que como que sabían hacer mejor sus pruebas, para comenzar, cómo que incluían distintos tipos de preguntas, distintos tipos denunciados entonces, yo sentía que no estaban evaluando lo que no sabía o intentando pillarme para confundirme, sino que era una evaluación que en la misma evaluación me hacía aprender. Tuve algunas asignaturas, algunos profesores que de repente hacían unas pruebas escritas bien buenas (fueron las menos). Y también ya en la parte de las evaluaciones orales las mejores evaluaciones orales era cuando el profesor enseñaba la materia de una forma ordenada y después tenía un cedulario, pero un buen cedulario, no tan solo un enunciado de las unidades y sus subdivisiones, porque en el fondo eso no es un cedulario, sino uno real, como nuevamente en derecho laboral lo hubo, pero creo que en algún ramo de derecho civil, también uno que otro, no me acuerdo bien, pero sobre todo los cedularios digamos “bien hechito” que te pongan en distintas preguntas, entonces tú te planteas, que quizás sonará flojo de mi parte, pero no tienes que hacer ese trabajo adicional de tu mismo imaginarte las ocho mil preguntas distintas que te podrían hacer de la materia, sino que ya te dan un enfoque de cómo ir respondiendo esa pregunta en el mismo cedulario entonces, ya vas desarrollando igualmente una respuesta

propia desde la oralidad, practicando con esas preguntas que están establecidas, ya no está la incertidumbre entonces, ya de partida como tú enfocas, como tú abor das el estudio con menos incertidumbre, ya es un plus súper grande.

Entrevistador: Enzo y a propósito de lo que comentaste, que dijiste, ya en las pruebas escritas ¿Tenían alguna particularidad? ¿Alguna característica como diferenciadoras esas pruebas escritas a las que tú haces mención?

Entrevistado: Sí, por ejemplo, los enunciados eran un poco más claros y apuntaban claramente hacia la respuesta, con esto no estoy queriendo decir que era más asertiva por así decirlo, ya sea que tuviera alternativas, selección múltiple, pequeños desarrollo, pero la verdad es que estas pruebas tenían distintos acápites, entonces no era solamente una prueba alternativa. Fue súper usual en la carrera que de repente en algunos ramos era prueba de veinte alternativas y esa era toda la prueba, puras alternativas entonces, yo no estoy diciendo lo que sea o de repente era puro desarrollo pero y si en mi desarrollo no le di el enfoque que el profesor quería, va a pensar que no sé cuando en verdad sí se entonces, estas pruebas escritas tenían alternativas, tenían pequeños desarrollos, desarrollo corto desarrollo no tan corto, de repente verdadero y falso aunque no sé si eso será tan útil pedagógicamente pero a mí me gusta al menos entonces, eso, como un mix.

Entrevistado: Me gustaban las pruebas orales, yo creo que la mejor experiencia que tuve, es así donde sentía que más tiene que trabajar, era un poco lo que comentaba el Franco entre medio también, que nos planteaban un caso y había que resolverlo, de pronto en grupo, de pronto de forma individual, el hecho de tener que aplicar la materia, que la prueba sea realmente hacer un trabajo que tengo que aplicar todo lo que el profesor me ha enseñado, me ha enseñado en cursos anteriores para poder redactar un escrito o presentar una solución a un caso, creo que eso ha sido la mejor experiencia evaluativas que he tenido y generalmente me la habían hecho así en los talleres, tristemente en los ramos de cátedra la opción era o prueba escrita o prueba oral y en esos casos la mejor experiencia fueron en las pruebas orales, pero eso ya es un tema más de gustos personales que realmente sea un ejercicio que me haga integrar mejor la materia.

Entrevistado: Hablando de pruebas escritas, mi mejor experiencia con las pruebas escritas fueron aquellas en que lo que se está evaluando estaba bien proporcionado, de una manera muy objetiva, en el sentido de que las distintas unidades pesaban lo mismo dentro de la prueba o el examen, en el sentido de que no estaba tan cargado solamente hacia cierta parte de la materia, sino que efectivamente podían evaluar de manera global todo, aunque sea un poco y también de manera proporcionada, en el sentido de que trataban de buscar que uno respondiera distinta o abordar de distintas maneras durante el curso y no particularmente una o dos ejes temáticos, si bien en ese sentido creo que habían buenas pruebas escritas que trataban de integrar todo.

Entrevistador: Y experiencias así como que te hayan dejado así como con una sensación grata respecto de que tuviste que colocar todos tus aprendizajes en juego y fue un proceso desafiante, pero en términos de pruebas más bien de carácter oral ¿No sentiste que te enfrentaste a esa a experiencias de ese tipo en algún momento?

Entrevistado: No, en lo personal en las pruebas orales siento que se busca desarrollar una cierta parte de los contenidos del curso y si te lo sabías bien y si no, no, entonces creo que las pruebas orales también tenían ese problema en el sentido de que solamente se evalúa cierta parte y nada más y ahí igual entra un factor de suerte, de que si te lo sabías o no te lo sabías, es como la mayoría de las pruebas orales que se hacen en la facultad, si hay cedulario uno va a enfrentarse a lo que te toque.

Entrevistada: Para ser sincera, no tuve ninguna experiencia positiva en relación a ni prueba oral ni prueba escrita, sin embargo en una prueba oral que me fue sumamente mal, muy mal, obtuve una nota dos, sí me quedó una lección que hasta el día de hoy siempre me acuerdo, qué es no apresurarme para dar una prueba, porque en esa prueba querían solamente darla y me apure tanto que no estudie bien y como no estudié bien no respondí bien y me fue mal. Pero experiencia positiva como tú planteas, no, ninguna.

Entrevistador: Y si lo pensamos en términos de lo que tú hubieses esperado para que fuese una experiencia positiva en una evaluación ¿Qué debiese haber tenido esa instancia o esa situación de evaluación?

Entrevistada: Es que también va una autocrítica de que yo no estudiaba para sacarme notas siete ni mucho menos, yo estudiaba lo que me alcanza el tiempo, como yo trabajaba, entonces como estudiaba para lo que me alcanzaba el tiempo, no estudiaba bien, entonces la autocrítica es que si hubiera estudiado bien, con tiempo toda la materia quizás hubiera tenido una mejor experiencia con respecto a mis pruebas.

Entrevistada: Yo distinguiría entre las evaluaciones orales y las evaluaciones escritas, respecto a las evaluaciones orales positivas entre comillas, las evaluaciones que tenían cedulario, porque uno sabía cómo enfocar la materia y cómo prepararte antes una mejor respuesta, cosa que muchas veces cuando no había cedulario era complejo, porque con los nervios, la ansiedad y todo eso hacía que uno se nublara, pero siento que no basta con un cedulario, sino que también hay que agregar una pauta de evaluación a la que uno pueda acceder y con qué contenidos mínimos de cada pregunta equivale a cierta nota, porque pasaba muchas veces que quedaba mucho a la subjetividad del profesor, al ánimo que tenían en el día, quien estuvo con anterioridad a uno y eso ha dado espacio a que no fuera evaluado realmente el conocimiento, sino que como uno lo

desempeñaba y ni siquiera eso, era como factor azar, lo que no debería ser correcto sobre todo cuando uno se sabe el contenido y que muchas veces son otros factores externos que influyen en como uno los expone. Y en el caso de las pruebas escritas valoro mucho las pruebas que tienen diferentes tipos de ítems, quizás de completación, de concepto o de preguntas de desarrollo corto y de preguntas de desarrollo más largo y en específico también, o que se incluían casos, creo que uno podía responder y poder desafiar las distintas habilidades que uno tiene como estudiante y no limitarse a solamente escribir, escribir y escribir, sino que evaluar a través de distintos mecanismos el conocimiento y en ciertos casos también ayuda que uno también vaya aplicando la materia, pero lo mismo, siempre con pauta de evaluación a mano y uno saber lo que tenía que responder para poder lograr ese conocimiento, cosa que no se da mucho en la carrera, y siento que ahí falta también las instancias de retroalimentación, porque muchas veces no sabía que quería el profesor que se respondiera, pero diría que esos serían como los elementos que yo evaluó que me darían una buena experiencia o que puedo rescatar de distintas evaluaciones.

Entrevistador: Quedan dos temas en particular que abordar muchachos y son en general breves así que creo que no les va a generar tanto conflicto.

El penúltimo tema dice relación con el proceso de evaluación de la docencia que semestre a semestre ustedes hacen al término de un semestre, ustedes tienen que evaluar a los profesores contestando un cuestionario con una serie de afirmaciones y ustedes califican el desempeño de sus profesores. En concreto ¿Ustedes reconocen que existe un propósito claro en relación con la evaluación de la docencia, la evaluación del profesorado? ¿Saben cuál es ese propósito? O en realidad existe más bien una percepción negativa en relación a esa instancia o esa situación de evaluación en particular.

Entrevistado: ¿Esta es como la evaluación que teníamos que pinchar unos puntitos y una nota? Yo creo que es como el libro de reclamos en un mall, ese libro que tú sabes que nadie va a leer, que nadie se lo va a tomar en serio, no lo digo en mala, para nada, sino que lo digo hasta con quizás un poco de pena, porque quizás la persona que lo quiso implementar fue súper bien intencionada, pero yo creo que a la hora de que esto se lo tomen en serio los profesores, dudo que tuviera alguna eficacia y yo como estudiante pese a que yo le di cierta seriedad, admito que a profes que me caían bien que sí tenían cosas que mejorar yo les ponía todo excelente y profes que no me caían tan bien, tampoco fui tan negativo pero, me encargaba de ponerle notas más intermedias entonces, yo estoy seguro que eso no tenía un impacto o no mucho impacto porque finalmente hay un del docente de derecho, que no es docente que es abogado con doctorado entonces, yo creo que si la convicción, así como algún profe en alguna ocasión me dijo, tienes que tener la convicción interna, el profe de derecho tiene que tener también la convicción interna para realizar un cambio para tener un perfeccionamiento de sus habilidades docentes y creo que ellos mismos se lo tomaban muy a la ligera lo que los alumnos pudieran decir de ellos.

Entrevistado: Bueno, tampoco le daba tanta importancia la verdad, aunque entiendo la necesidad del sistema, ahora yo recuerdo que las preguntas que tiene, la mayoría eran cosas súper específicas, cómo el profesor presenta que conoce la materia o el profesor da instancias para corregir entonces, me parece que dentro de todo las preguntas eran bastantes objetivas pero no transmitían realmente cualidades del profesor, porque por mucho que el profesor pueda tener todas las condiciones, que haya dado los plazos quizás para recorrer, realmente el profesor no dio una retroalimentación satisfactoria o quizá satisfactoria para su entender simplemente, creo que lo más destacable de ese formulario es el apartado final que nos permitía poner observaciones de las cuales la verdad es que yo sólo lo ocupe para felicitar a algún profesor que encontraba que era muy bueno o para atacar a un profesor que encontraba que fue nefasto durante el semestre, sin embargo comparto lo que decía Enzo, creo que el impacto que tenía realmente en cada uno de los profesores a los cuales se les está dando la retroalimentación, no tenía valor, porque creo yo que el profesor no recepcionaba realmente la opinión de un alumno respecto de su trabajo, me pasó que un profesor particular que le dijimos entre el curso, le dijimos durante el periodo, no en esta instancia de algo que no estábamos de acuerdo, intentamos convencerlo realmente y el profesor sin mayor argumentación desechó cualquier alegación que nosotros podíamos tener o cualquier discrepancia que podíamos tener de acuerdo a su método de evaluación que fue particular esa discusión que tuvimos con él y pese que el profesor como que dio la instancia, de alguna forma simplemente desecho todo sin mayor argumento, porque no le parecía, la respuesta fue que “a mí no me parece” entonces, frente a esa respuesta que fue directa fue cara a cara, que me parece que hacerlo de forma anónima a través de una encuesta docente de cómo lo evaluamos nosotros, menos le va a prestar atención entonces, sí, creo que no funciona, aunque creo que es bueno que esté, pues sería ideal que funcionase.

Entrevistada: Como dicen mis compañeros, claramente la encuesta docente y lamentablemente no sirve. En este sentido yo he puesto varios comentarios al final, porque al final de la encuesta aparece una sección, un ítem que uno puede hacer comentarios al profesor y yo sí me lo tomo en serio y sí relleno, sobre todo cuando tenía una mala experiencia con un profesor, cuando no explica bien, cuando sus pruebas no van acorde con lo que enseña entonces, sí, he rellenado ese espacio en la encuesta y después el semestre siguiente

el profesor hacer lo mismo entonces, yo me pregunto para qué relleno esta encuesta si no va a tener ningún cambio positivo para el profesor, tampoco hay sanciones, bueno, lo seguía haciendo con la esperanza de que algún día funcionara, pero claro, falta ahí un mecanismo de sanción, de advertencia o algo para cambiar esos comentarios o la mala evaluación, porque hay muchos ítems en la encuesta docente, que yo considero que está bien hecha, son muchos ítems que uno puede evaluar y claro, si uno marca algo mal, no creo que solamente un alumno marca mal, si muchos marcan mal, claro, debería haber una sanción para el profesor, una amonestación pero como digo no hay ningún cambio por parte del profesor, espero que esta encuesta docente algún día sirva.

Entrevistado: Si yo igual estoy de acuerdo con mis compañeros, en el sentido de que la encuesta docente era más que nada una formalidad que nos pedía la universidad para tomar ramos y no tenía mayor incidencia dentro de lo que supuestamente se esperaba o al fin de la misma encuesta entonces, en verdad quizás yo al principio trataba de leer o quizás poner más atención a las encuestas pero en la medida que pasaron los años creo que finalmente lo tomé como un trámite más e iba a rellenar puntos y ya, y a veces quizás escribir algún comentario pero sabía que no iba llegar a mayores, también respecto a los puntos también, bueno igual es una encuesta general entonces, también recuerdo que habían algunos puntos que al parecer no aplicaba mucho a nuestra carrera, parece que hablaban muchos de talleres o cosas así que nosotros no teníamos, la mayoría de los ramos, teníamos en algunos, pero algunos de los ítems estaban un poco alejados de la realidad de lo que era nuestra carrera.

Entrevistada: Encuentro que la encuesta docente era una excelente idea pero muy mal ejecutada, en general se veía como un requisito para poder tomar ramos para el siguiente semestre, era bastante larga por lo que muchas veces uno hacía el real intento de contestarla pero muchas veces o se cerraba la página y uno tenía que comenzar de nuevo o uno se cansaba considerando que eran no sé mínimo ocho o nueve profesores más los dos de taller, ya eran diez profesores que evaluar, lo que complicaba un poco el poder hacer la encuesta además, no se veía que salía en la encuesta, quizá ahí se dice que se aplica pero no hay como real certeza de qué se hace con los resultados entonces, quizás si uno supiera que a esos profesores que están mal evaluados van a hacer un taller o van a tomar cursos para fortalecer esa habilidad que aparece baja o se va a felicitar a los profesores que tienen buenas habilidades y se va a potenciar a que sigan con eso, uno podría responder con mayor conciencia esa encuesta. Yo traté la mayoría de veces a responder con la mayor sinceridad posible y dejar comentarios en la parte donde se podía pero creo que es una idea que está mal ejecutada.

Entrevistador: Ahora ya con esta última como solicitud vamos a ir cerrando la conversación. Les voy a pedir a cada uno que piense en tres conceptos, en tres términos que caracterizarían a un buen profesor, obviamente desde su disciplina, entonces ustedes me enuncian cada uno tres conceptos, de distinto ámbito, no es necesario que sean de un solo ámbito, así como aspecto pedagógicos únicamente, sino que ustedes evalúen ahí cuáles son los tres elementos o conceptos que podrían caracterizar a un a un buen docente o al ejercicio de una buena docencia.

Entrevistado: Yo pensé inmediatamente en que fuera cercano, que fuera capaz obviamente o más que capaz, docto en el fondo que sepa. Cercano, capaz y entretenido.

Entrevistada: Yo también tengo mis tres conceptos, que son la derivación de lo que hemos hablado en esta instancia, que serían empático, didáctico y paciente.

Entrevistado: Yo igual tengo los tres míos, claridad, empatía y responsabilidad

Entrevistado: Yo recalco empatía, creo que también tienen que ser dinámico y debe ser responsable en el sentido de cómo se presenta frente a sus alumnos.

Entrevistada: Yo creo que el profesor tiene que destacarse por su responsabilidad, por su respeto y por el dinamismo o flexibilidad, es que siento que responsabilidad y respeto van como muy unidos, así que ocupo el comodín flexibilidad

9.7.3 Grado de Ingeniería Civil Bioquímica

Duración: 46:08 minutos.

Participantes: 4 estudiantes

Entrevistador: Felipe González-Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Para iniciar, el primer punto a abordar tiene que ver con la calidad de los procesos docentes o la calidad de la enseñanza si se quiere en términos del proceso formativo universitario. Entonces,

seguramente ustedes conocen en ese proceso que hay ciertos elementos que ustedes los ayudaron a aprender de mejor forma o que a ustedes les permitió valorar esa docencia de mejor manera.

Entonces, pensando en eso si ustedes tuviesen que caracterizar o conceptualizar un poco una buena docencia o un buen trabajo realizado por un profesor, ¿cómo lo caracterizarían en concreto? Cualquiera que quiera tomar la palabra, lo puede hacer.

Entrevistado: Yo, quisiera tomar la palabra, yo las invité, así que para romper ahí.. Bueno, yo soy Álvaro y lo que yo valoro mucho en la docencia, en la educación creo que es la personalidad de las relaciones, por ejemplo, en una clase de cálculo de 50 personas, yo puedo entrar y salir sabiendo nada, pero si me interiorizo con un profesor y me dice: “Álvaro, tú lo hiciste mal, tenías que hacerlo esto o llego como a tener un contacto directo, ya sea o serio o más formal o informal o un tipo broma: Oye, no poh, te equivocaste po. Moreno, hace las cosas bien y entonces hace así, eso ya rompe mi esquema y ahí yo aprendo. Eso es lo que yo valoro mucho.

Entrevistado: Soy María Paz y bueno, concuerdo con lo que dice Álvaro, siento que la relación de alumno profesor tiene que ser, tiene que ser más directa, nosotros que igual estuvimos dos o tres años a través de vía zoom, esa personalidad igual como que se perdió un poco ya que, bueno, ya no era en persona, lo mismo que dice Álvaro, que cuando es mucha gente, es muy difícil entablar una relación con el profesor, nuestros años que nosotros tuvimos en pandemia eran como los años que más teníamos ramos con los profesores de nuestra carrera, entonces la mayoría eran los profesores de nuestra carrera, entonces era como el momento de establecer relaciones, pero igual muchos profesores trabajan el laboratorio, tienen sus investigaciones aparte y a medida que uno va teniendo clases y relaciones se va dando este, este conocimiento y también te hace querer más participe de sus clases o saber en qué se desarrolla el profe, qué es lo que está haciendo y ahí uno igual, eso como que te alimenta mucho más las ganas de aprender o se queda mucho más grabado, yo digo.

Entrevistado: Yo soy Mariangela, para agregar una cosita, en verdad estoy super de acuerdo con los que dijeron mis compañeros, pero sí quisiera agregar de que no solamente la relación profe alumno es importante, sino también, por lo menos yo me di cuenta, que los profesores, no todos, tienen, no tienen muy buena pedagogía para explicar los temas.

Entonces, creo que ahí va más con qué tan comprometidos están los profesores con el pregrado, que no pasa tanto en posgrado, porque como son menos, creo que son trabajos digamos más formales, siento que ahí como dedican más su energía y eso lo noté con mi profesora de tesis, de que se preocupa más del posgrado y muy pocos profes, la calidad docente o el cuerpo docente de nuestra escuela son muy pocos profes los que dedican tiempo a pregrado.

Entonces, yo creo que ahí también influye qué tan comprometido está el profesor con el pregrado. Pero, esto habla como a nivel como universidad, no solamente de mi escuela, sino que también de otras carreras bueno, dentro de la facultad de ingeniería.

Entrevistado: Claro, como algo similar a lo que decía Mariangela, es que igual ahora en las etapas más finales del curso se ve una personalización mucho más grandes con los profesores para con los alumnos, de repente los primeros años al ser tantos los alumnos y al ser tanto las materias como en exceso de hora y como hay poca práctica se ve un poco más que el rendimiento de cada uno depende más que nada del alumno que más que del profesor, al ser tanta gente estudiando lo mismo.

Entrevistador: Ahora, muchachos, por ejemplo, si tuviésemos porque acá hay un componente que se reitera un poco en las respuestas, comentarios que han hecho que tiene que ver un poco con las interacciones un poco como se van dando las interacciones y la importancia que ustedes le dan a esas interacciones porque también en el fondo predispone el proceso de una determinada manera y como nosotros nos vamos enfrentando como estudiantes, por ejemplo, como vamos enfrentando a esa persona que tiene este conocimiento más especializado, que en este caso es el profesor.

Pero, si tuviésemos que llevar eso como a técnicas o métodos concretos, por ejemplo, digo de la manera con la que yo más aprendí o con la forma de enseñar que tenía el profesor que fue óptima para yo acceder a un conocimiento fue, por ejemplo, la exposición. No sé, estoy pensando en un ejemplo, en el caso de ustedes hay algo que ustedes quisiesen o que pudiesen comentar en relación con esto.

Entrevistado: Sí, yo creo que el hecho que en cada ramo se nos asignen un trabajo relacionado investigativo, por lo menos a mí como que siento que aprendo mucho más, me queda como bueno, incluso más grabado porque ya es como un trabajo investigativo previo, uno tiene que leer, después tiene que redactar y después tiene que presentar, entonces siento que eso es mucho más completo a que aprender algo para una prueba, estudiar no sé, unos días antes y después de la prueba se nos pasa muchas cosas importantes o preguntan cosas diferentes a las que uno, el enfoque cambia.

Entonces siento que es mucho más completo cuando nos asignan trabajos con exposición, investigativos, como lo dije. Yo por lo menos aprendo mucho más así a que por una prueba.

Entrevistado (Mariangela Trujillo) Sí, yo estoy de acuerdo con lo que dijo María Paz, me gusta mucho más los casos prácticos, mucho más que cuestiones ideales, con suposiciones como que me gusta más cuando es más real, pero además también va ligado justamente con un trabajo, a una revisión bibliográfica, después a una presentación porque cuando uno presenta tienes que creerte el cuento y tienes que estar seguro del cuento que vas a leer, entonces creo que uno dedica mucha energía de verdad en entender y uno no se olvida. Entonces, creo que sí, total, estoy super de acuerdo.

Entrevistado: Yo igual apoyo, pero sí tengo una causa que me destaca aún más, quizás la personal. Yo aprendo mucho de forma kinestésica, entonces el hecho de hacer un trabajo o hacer algo por mi cuenta, ya sea, por ejemplo, saliendo a la pizarra a mi casa a hacer los ejercicios que tengo que hacer y cuando yo lo hago, lo aprendo mucho.

Por ejemplo, una clase muy teórica objetiva, solo leer diapositivas, no, me va mal. De hecho, los primeros años de ingeniería, que son tan así y no tanto trabajo como dicen ellas, yo creo que fueron los más difíciles de la carrera y ahora que son más trabajos o el hecho de enseñar algo a mis propios compañeros cuando estamos haciendo las cosas igual es bueno, cuando uno enseña algo, lo aprende y se fortalece el conocimiento. Así que eso, la kinestesia por mi parte.

Entrevistado: Dicho similar a lo que dice Álvaro, el tema de las clases cuando son muy, una cátedra muy teórica pasaba por ejemplo, a lo menos en mi caso, la pandemia habían profesores que se dedicaban a leer ciertas diapositivas y a lo menos en mi caso, la cátedra del profesor me era casi prescindible, la mayoría de clases no tenía que estar viendo la clase en vivo porque al leer yo la diapositiva y al realizar los ejercicios tal como estaba lo explicaba el profesor, pero de manera independiente me resultaba de una manera un poco más ágil y otra cosa también que sucede con las clases teóricas, por ejemplo, son estos ramos que están previos a los laboratorios, por ejemplo, fermento, lab de fermento, ambiental, lab de ambiental, en mi experiencia no me eran, no sé si alguien más lo comparte, que en el ramo teórico cuando no habían experiencias de laboratorio a pesar de tener buen desempeño de repente llega uno al laboratorio uno llega muy ido, como que todo el conocimiento teórico pasa a ser una parte casi desconocida al momento de hacer el laboratorio, como que esa asimilación entre el ramo teórico y el ramo práctico como que el conocimiento, a mi parecer, se digiere mejor en la práctica, al hacer cosas.

Entrevistado: Claro, y sí, también como dices, una desventaja es que tenemos un semestre el ramo teórico y después al otro semestre tenemos el “lab”, entonces el hecho de que ese tiempo o alguno ve diferentes temas y esos temas se vuelven a retomar, pero sería mucho más práctico, no sé, que fuese el ramo teórico y el “lab” en el mismo semestre, cosa que vamos por tema trabajando con la misma experiencia, entonces siento que sería mucho como más productivo tener eso.

Entrevistado: Sí.

Entrevistado: Quisiera agregar también y eso como ya experiencia propia, me pasó este semestre que a veces la teoría de verdad que es perfecta es bien bonita, uno redacta muy bonito y después en la práctica no se da, no funciona o no, no sé, me pasó para mí que, por ejemplo, yo escribía cosas que yo leía en revisión bibliográfica que no se hacían, pero en la práctica me funcionó, entonces era como ah, ya, se puede discutir. Yo creo que eso se da justamente en la práctica, siento que tiene que estar lo teórico con lo práctico, yo creo que mucho mejor que solo teoría.

Entrevistador: Ahora, muchachos sí, por ejemplo tuviésemos que agrupar por ejemplo las asignaturas, yo sé que tienen una agrupación determinada, etcétera. Pero, si tuviésemos que agrupar las asignaturas pensando en cómo en el tipo de metodología utilizada por parte de los profesores en estas asignaturas, ustedes podrían establecer así como ya tengo estas asignaturas que debiesen ser como más exposición por parte del profe, estas asignaturas debiesen ser de carácter más práctico, lo visualizan de alguna manera, de ese modo ustedes o no lo creen necesario.

Entrevistado: Yo creo que sí, o sea yo hubiese cambiado la malla completa. Hubiese quitado ramos, ramos teóricos que no sirven, hubiese puesto más prácticos y justamente lo que dijo María Paz delante que se unieran, se fusionaran ramos que son teóricos y que tienen su laboratorio en el mismo semestre.

Entrevistado: Claro.

Entrevistado: Porque se olvida, de verdad que se olvida.

Entrevistado: Claro, es que también tenemos ramos que...

Entrevistado: Incluso algunos ramos se separan por un año.

Entrevistado: Claro, sí, el tema es que igual son ramos, por lo menos los ramos más importantes son los que tienen laboratorio, entonces el hecho que ya tengamos todo lo teórico de lo importante en un semestre y después pasa de que vienen los prácticos, entonces como que se mezcla, siento que es como es, no es eficiente porque ya estamos aprendiendo todo lo importante, no sé, en el primer semestre y después viene lo teórico, entonces siento que deberíamos como, o sea es más difícil confundirse y que se nos olvide.

Pero, yo siento que también, así como fuera un poco de mi carrera y con todas las otras carreras que, si el hecho de asimilar lo teórico con lo práctico al tiro, siento que es como es super eficiente porque uno lo aprende, uno ya sabe la teoría y no sé, ya, por ejemplo, una semana ve la teoría y después ya viene lo práctico eso queda como es tan seguido va quedando y uno va comentado ah, por eso pasa, porque si uno espera mucho después se le olvida que, cual son como las diferencias con las cosas que nos pasan.

Entrevistado: Sí, yo quisiera añadir, por ejemplo, mi sobrina está estudiando una carrera de la salud y sus ramos son anuales, entonces viene la parte teórica y a las una o dos semanas viene práctica al tiro. En cambio, nosotros tenemos un ramo el primer semestre que es todo lo teórico y el segundo semestre es todo lo práctico, entonces ya pasan las vacaciones de invierno y la primera materia que uno ve ya se le olvidó totalmente y no lo asimila.

Pero, ahora sí creo que los ramos que tienen laboratorio y son importantes también, son los que tienen que tener la parte práctica y los que son teóricos está bien que sean teóricos. Eso creo.

Entrevistado: Claro.

Entrevistador: Y en este, y en este...

Entrevistado: Acercarlos un poco más, no...

Entrevistador: Perdón, Lucas...

Entrevistado: Eh, acercar un poco más los ramos, como decía Álvaro. Así que es mucho contenido para hacer lo teórico y lo práctico en un puro semestre y extenderlo a un año o algo piola.

Entrevistador: Y ahora, por ejemplo, en este contexto en el que ustedes van comentando la figura del profe, o sea cuáles son las acciones desarrolladas por el profe, así como cuando te hace preguntas, cuáles son las figuras que ustedes como, o sea las acciones digo, que ustedes valoran como más positivamente o así como una acción que haya realizado un profe en algún momento de la carrera que ustedes hayan dicho que sabís que este profe hizo tal cosa y con eso me dejó super claro y yo sentí que salí como super satisfecho. ¿Tienen alguna situación puntual que los haya marcado en ese sentido?

Entrevistado: Así como puntual, yo creo que igual, no, dale no más.

Entrevistado: Te interrumpí.

Entrevistado: No, no.

Entrevistado: Yo me acuerdo de una con un profe, que era de transferencia de calor y mesa y era los miércoles a las 8:15 de la mañana, era super, o sea, a nadie le gustaba a ese horario, era una materia densa, no. Pero, él al inicio de la clase hacía "Cajú", que era una especie de juego, pero relacionado con la materia, que igual era compleja, y eso siento que nunca se me olvidó porque me hacía estudiar antes de la clase, cosa que yo nunca hacía.

Nunca uno estudia antes de la clase, pero me motivaba esa forma de enseñar, como que nos daba incentivo de hacer el juego, ganarse unas décimas para la prueba, pero además uno lo hace a consciencia, entonces siento que eso, su metodología, la forma como de enseñar yo la encontré muy buena, incentivaba mucho a aprender.

Entrevistado: Yo me voy más como más que alguna actitud o algo así, es como la personalidad del profe, siento que eso como que marca mucho porque bueno, por lo menos no sé cuándo los profesores están preocupados, no sé, el hecho que lleguen con las guías impresas o uno dice como le imprimí los apuntes es como ya, o sea como ya no es solo un profesor, sino que se sabe que tiene como una docencia aparte, o sea, siento que eso igual también como a uno le dice como oye ya, el profe igual nos trajo los apuntes impresos, no más que nada léanlos, se da como el tiempo, entonces igual uno tiene otra predisposición a la clase y si llega el profe y no sé o se para a hablar solamente a que el profe no sé pregunte, esté constantemente preguntando y si uno responde mal, ya pero no vas bien, pero sigamos.

Así como puede ser esto, ya, y qué pasa con esto, como que nos va guiando en la respuesta, siento que eso como que marca la diferencia.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Yo estaba pensando y cosas que me marcan mucho y que no se me olvidan es cuando me salgo un poco de lo típico de la clase. Por ejemplo, si tenemos un programa del ramo y estos son los temas que se van a tocar pero cuando llego y le digo: "Profe sabe qué, justo vi esto en otra Universidad y los niños de otras U hacen esto, o en el negocio al lado de mi casa hacen esto, ¿cómo funciona eso relacionado?

Y me dice: “Ah no, es que ellos lo hacen así” y cuando me salgo de la estructura como que entiendo mejor las cosas.

Entrevistador: Perfecto. Lucas, ¿en tu caso?

Entrevistado: Por mi parte, cuando he tenido dudas y para los profesores una cosa que me sirve cuando a modo de explicación cuando los profesores no solamente resuelven la duda particular sino que te, como que intentan como de manera un poco empática, como que a veces los profes intentan ponerse en el lugar del alumno y te explican las cosas como con un poco más de la lógica del estudiante, considero que igual de parte del profesor tener una buena habilidad didáctica, o sea para enseñar, a mí a lo menos me ayudó bastante para resolver dudas. De repente la duda puede ser muy puntual, pero el profe cuando te engloba un poco más la duda en el tema a tratar me ha servido mucho para entender el ramo y el tema en general.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Ah, yo quiero tomar eso que dijo Lucas y va nuevamente a la cuestión de si tienen pedagogía o no y creo que tiene que ver muchísimo con las habilidades blandas de los profes porque bueno, nuestros profes por lo menos, la mayoría son ingenieros, no son pedagogos, entonces es super complicado como a veces la transferencia de información.

Muy pocos profes tienen esa pedagogía, tal que tú te sientas como acompañado, como ayudado. Hay otros profesores que, lo contrario, humillan, a veces su método, su forma de enseñar así como para que nunca se le olvide, para que nunca lo vuelvas a repetir.

Pero, yo creo que hay otras formas, o sea quiero creer que hay, que los profes tienen otras formas de enseñanza, pero si estoy super de acuerdo que es super motivante y destacable cuando el profe tú te equivocaste en hacer algo y te dice ya, no importa, pero para la próxima te va a salir mejor porque ahora. O sea, yo creo que aprender equivocándose es igual de válido, incluso más válido que estudiar de un libro. Me ha pasado, yo aprendo más equivocándome, pero no se olvida, de verdad que no se olvida, es increíble.

Entrevistador: Y ahora, a propósito de lo mismo que comenta la Mariangela, que ella hizo alusión a estas competencias denominadas como competencias más bien blandas o competencias transversales si se quiere, cuáles serían como las competencias o estas digamos estas procesos como más transversales o estas acciones como más transversales, más asociados a una dimensión como social o de interacción que debiese tener un buen profe o que ustedes dicen ya, para mí un buen profe en términos de este proceso de interacción con otro tiene estos rasgos, más allá de conocimiento disciplinar que pueda tener que yo asumo que eso evidentemente es importante, pero en términos de interacción social, cuáles son los elementos como que ustedes visualizan como relevantes para ejercer una buena docencia.

Entrevistado: Mmm se me viene al tiro que el profesor esté como, no sé si es tanto o que escucha a sus estudiantes, o sea que de verdad sepa lo que los estudiantes están pidiendo o no sé, o sea, bueno ahí es como generalizar un poco, pero escucharlos, yo creo, porque hay veces que el profe puede tener una clase espectacular, no conectamos con él y la clase se puede desviar y que el profe sea capaz de darse cuenta: “Ah, los estudiantes saben que no, no me están prestando atención, también o no sé, más casos, más casos prácticos, menos teóricos, a eso me refiero que el profesor escuche activamente a sus estudiantes. Eso, que tenga como esa capacidad de reconocer como el camino de la clase”.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Yo coincido un poco con Mariangela, creo que... No Lucas, habla.

Entrevistado: Algo similar a lo que decía Mariangela de escuchar a los alumnos es que de repente un profe puede estar dando una clase muy buena, pero de repente esa clase no es muy buena para tal grupo de alumnos, de repente el profe puede estar dando una cátedra muy buena respecto a cálculo, biocatálisis o lo que sea o ramos más simples, no sé, puede ser una cátedra muy buena para cierto grupo, para otros profesionales, por ejemplo, pero no va a ser tan buena para alumnos de tal nivel, entonces claro, yo pienso que una de esas habilidades que debería tener un profesor para poder compartir bien su conocimiento, no solamente teniéndolo, sino que para que expresarlo de buena manera es la empatía, como ponerse en el lugar de a quién se le está enseñando para que así sea más efectiva la interacción entre ambos.

Entrevistado: Sí, yo igual encuentro que es como igual un desafío para los profes el hecho de como adaptarse, o sea nosotros igual estamos hablando de un curso que ya en cursos mayores somos menos porque no se da tanto, o sea somos, cuando se dividen los grupos y todos somos menos, pero igual es como un desafío el hecho de también tener a no sé, 20 personas atentas a una clase y siento que una de las habilidades como buenas que tiene es cuando el profe da ejemplos, da ejemplos, está hablando y empieza hablar, no sé, de contingencia, no sé, oye ¿ustedes han visto la planta que opera acá en Quintero? Ya, ellos hacen esto, lo que nosotros estamos viendo, por esto se ve esto o más que nada, no sé, también el hecho de que se proyecten como también a la actualidad o den ejemplos del pasado siendo que el hecho de ejemplificar la materia también capta la atención, es como ahh, igual así como oye, entonces después uno a veces igual comenta, así como oye,

¿sabías que acá en Quintero hacen esto? O no sé po, no está permitido o ¿sabís que, no sé, en la playa La Boca tiran desechos y son estos tipos de desechos? Entonces uno ya va como, lo interioriza más y eso hace también que uno preste como que vuelva a tomar la atención porque uno igual cierta forma aunque disminuyeron el tiempo, uno igual, tenemos tantas distracciones que es muy fácil también combatir con la distracción del teléfono o uno de repente se va, se va no más y cuando el profe da el ejemplo como que vuelve y lo vuelve a conectar, siento que eso como la ejemplificación es como algo super clave.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Yo quiero agregar algo ahí, creo que tienen que un poco que ver, la negociación. Yo, ponte tú, estoy en un ramo en el que el profe presentó su programa y éramos como 5 personas que le propusimos que agregara un tema nuevo, que se agregara como al programa porque lo encontrábamos relevante justamente hablando todo esto de estar conectado con la actualidad, lo que está pasando, nosotros en este caso le propusimos que viéramos un caso de relleno sanitario en un ramo de tratamiento de olores, que sé yo, pero no estaba considerado. Entonces, yo siento que se puede negociar con el profe para que se dé un tema que al final nos va a ayudar a todos, nos mantiene también como, o sea no sé, yo me sentí super bien cuando, porque yo fui la que lo planteé, entonces el profe como que lo tomó super bien y lo agregé al programa y lo vamos a ver, entonces uno se siente escuchado y también como que vamos a ver justamente, super bien.

Ah, bueno y lo otro que también aprecio así como en habilidades, el tiempo que se demoren los profesores ahora bajó, ahora es una hora 10 lo que se tienen que demorar, pero hay veces, pucha, se demoran mucho más del tiempo o viceversa, la hacen muy corta, como que no alcanzas a hacer clic, yo creo que eso es super complejo, pero creo que son capaz, creo que los profes son capaces de gestionar bien su tiempo para que la clase sea lo más fructífera posible.

Entrevistador: Perfecto. ¿Álvaro?

Entrevistado: Yo una habilidad que es blanda y que creo que es importante, creo que es la adaptación, por ejemplo, tuve la oportunidad de compartir experiencias en un colegio Montessori y entiendo que el profe busca la fortaleza de los alumnos y se le enseña desde esa perspectiva, entonces nosotros que nos adaptemos al profe, por ejemplo, 40 personas adaptándose a un expositor que es el profe, quizás es complicado, pero ya en cursos más chicos como en los de último año, donde el profe reconoce la característica de cada estudiante y su fortaleza y le enseña desde eso, creo que es super importante.

Entrevistador: Vale, ya me quedan solo dos aspectos que plantear y uno de ellos tiene que ver con el tema de los procesos de evaluación, particularmente de experiencias que ustedes hayan tenido como estudiantes en una evaluación, pero que ustedes les haya dejado como satisfechos en términos de que no fue que di la prueba y después de dar la prueba olvidé todo lo que había estudiado, sino que haya sido una evaluación que efectivamente me haya dejado satisfecho y haya dicho sí, en esta evaluación puse en juego todo el conocimiento que yo tenía, tanto en conocimiento como conceptual, así como también el conocimiento procedimental, asociado al desarrollo de ejercicios, etcétera. Entonces, si ustedes me pudiesen describir alguna situación y como cuál fue el rol del profe en ese sentido, eso.

Entrevistado: A mí se me viene Cálculo de Procesos, que es un ramo que implica el estudio de un caso como particular de una industria, de un proceso de una industria, pero todos los conocimientos que se aplican ahí son lo de los ramos que vemos los primeros años: física, química, matemática un poco, y lógica como, sí, bueno lógica y bueno, siento de que de esa forma para hacer un caso práctico aplica las herramientas que tú tienes para resolver un caso de la vida real, lo presentas y yo creo que a mí por lo menos fue una muy buena experiencia y no se me olvida también porque el profe justamente te ayuda en las dudas que tú tengas del proceso de toma de decisiones porque ahí uno tiene que tomar muchas decisiones y a veces uno dice ya, de esta decisión estoy segura, pero de esta pucha no tanto, entonces igual que haya estado el profe en esos para ver los cuellos de botella por ejemplo, por dar un ejemplo de un proceso, fue super para mí, super gratificante.

Entrevistado: Sí, yo concuerdo con Mariangela con los casos prácticos. Volvemos a los casos prácticos y exposiciones, yo creo que es la mejor forma que uno aprende porque claro, en ramos así uno toma decisiones, así el hecho de ya, no sé, el proceso de hacer un producto, de eso se trata, crear un producto y entonces uno parte de la elección de la materia prima, así no sé, voy a hacer el vino, qué utilizo, qué vino hago, entonces y ahí el profe ya pero, cuál es, por qué tienes esto, no es como que te diga ya, este tienes que hacer, elige esta cepa, es por esto, no.

Te va preguntando y por qué, y por qué, entonces uno después, y a veces dice quizás no esté, quizás no existe una respuesta correcta, sino que tú tienes que estar seguro de tu decisión y tener como la seguridad y tener los antecedentes para mostrar que por esto tú elegiste esto, más que nada si te equivocas o no. Entonces yo siento que claro, los casos prácticos y también se da mucho como el trabajo en grupo, quizás no de, no sé 5 personas, pero a veces como cuando es personalizado, de 3 o de 2 uno igual va discutiendo sus conocimientos, yo creo que así o no acá, entonces como que también se va complementando lo que uno a veces cree no es tan así, el

otro te ayuda con conocimientos que tienen y así se da viceversa y la diferencia de opiniones también, entonces siento que es como un trabajo super completo, porque después también uno lo presenta, entonces también tiene que tener otros, ya no es solo la escritura o pensarlo o la lógica, más que nada después es cómo expresarse y cómo expresar tu idea, defenderla frente a personas que uno, no saben o que conocen mucho también, entonces siento que es bien completo.

Entrevistador: Perfecto. Álvaro, Lucas, no sé cuál de los dos quiere tomar la palabra.

Entrevistado: Yo estoy pensando.

Entrevistado: Bueno, mi opinión en cuanto a ese tema de las evaluaciones son, de hecho ese mismo ramo fue el primero que hicimos y se me vino a la mente, Cálculo de Procesos, el que nombró Mariangela y aparte de que uno mete mucho las manos en las cosas prácticas, a mí en particular las evaluaciones me quedan como para la prosperidad, como que el conocimiento no se me va cuando viene o un problema teórico, no sé, Mecánica de Fluidos o Termodinámica o lo que sea cuando el tema a tratar trata de algo de la vida real, normalmente puede ser o te hablan de lo que se está haciendo se hace en una fábrica de tal alimento, que es un alimento que uno consume, entonces como que de cierta manera como que este conocimiento tan específico hace crecer tu conocimiento general de repente, entonces considero eso que las evaluaciones de aparte de lo práctico que es una de las cosas que más influye en que conocimiento permanezca, también es que esta evaluación estén relacionadas con cosas del mundo real.

Entrevistado: Yo quiero tomar ahí la palabra antes que pase el tema, también me acordé de otra cosa que me gustó mucho que eran los

“pitch” creo que se llaman, que son esas presentaciones cortas de un tema que eran para nosotros, ponte tú, el proyecto de título, extenso, denso, complejo, explicárselo a alguien que no cacha nada y no es del área, como que eso yo lo encontré super bueno porque ahí te das cuenta realmente si lo entendiste, si tú lo puedes explicar de forma sencilla, lo entendiste espectacular, lo entendiste perfecto, lo tienes super internalizado porque yo creo que cuando uno explica algo así como con palabras bien bonitas y complejas y no sé qué y el vocabulario y a ver muy técnico no llega, como que cuesta esa transferencia de información y a mí, por lo menos con los “pitch” era como: Wow, ¿cómo explico esto sencillo? Y realmente uno igual tiene que hacer como una introspección así como de ya, ¿entiendo realmente esto o solo repetí lo que en algún momento escuché? Entonces igual, ponte tú, en algunos momentos me di cuenta de que no entendía tanto un tema porque no era capaz de explicarlo de forma sencilla, entonces tener que volverlo a leer, estudiarlo y ahí darme cuenta: “ah ya, entonces lo puedo explicar de esta manera” y ahí yo lo entendía mucho mejor, entonces yo creo que eso también, esos pitch muy importantes.

Entrevistado: Ya, yo siguiendo la idea, también concuerdo que ese tipo de ramos que uno hace un proyecto o algo y después lo defiende es una forma muy bacán de evaluar, por ejemplo, en Física II teníamos algunas pruebas que decían calcula la velocidad del cohete que sale de la Tierra, entonces como ¿Qué me sirve eso en la vida? Innecesario, más encima lo sacan de la malla, no me sirve, me acuesto hoy día y digo pucha, para qué saber la velocidad del meteorito.

En cambio, estos ramos que son como, de hecho Cálculo de Procesos es super parecido a la tesis que son dos ramos más, es lo mismo, es hacer un proyecto, defenderlo y por qué hiciste esto y qué conocimiento de tal área usaste, ah esto y eso creo que es una buena forma de evaluar y creo que eso son los mejores ramos, a lo menos yo he dado y que he tenido, me he sentido feliz de después de dar las pruebas.

Entrevistador: Muchachos y ahora como para ya ir cerrando la conversación, pero el tema de la encuesta docente que se aplica la evaluación docente que todos los semestres la contestamos. ¿Cuál ustedes consideran, o sea, entienden cuál es el propósito de esta evaluación, creen que tienen algún sentido para ustedes? Les dejo ahí para que ustedes se puedan explayar.

Entrevistado: Yo creo que no, no tiene ningún sentido, no tiene ningún sentido, yo hablé con la profesora, o sea, porque le hablé, con la profesora que está justamente encargada de recopilar toda esta información, no los pescan, leen super pocos y hay muchos profesores que deberían estar fuera de la universidad directamente porque tienen mil años, no los sacan, no se dan cuenta que ya los tiempos cambiaron, quizás suena feo y toda la cuestión, pero de verdad hay profesores que tienen 50 años en la universidad, que ya no enseñan bien, con suerte van a clases, yo creo que ya las cosas que explican es netamente porque lo tienen tan de memoria que ya les sale así como por inercia y eso, ponte tú, en un ramo particular y puedo decir nombre y apellido, no me da vergüenza, Jaime Morales de Ingeniería Química, el profesor, yo creo que es de los profesores que más ha recibido como comentarios negativos tristemente por su forma de enseñar, de que se tienen que ir de la U, ya no funciona, ya no y sigue ahí, sigue estando en la universidad, ya ha estado los 7 años que llevo en la U, lo he visto, no lo sacan y tampoco tienen como intención de sacarlo y, ojo, que yo no estoy diciendo solamente porque sea viejo, para nada, para mí, mi mejor profesor era Hugo Torti y tenía 84 años, entonces no es tema de edad, sino que netamente, ahí me doy cuenta que quizás no, no se fijan mucho en la encuesta docente y así como esa historia, tengo más, puedo hacer una lista.

Entrevistado: Sí, yo igual concuerdo con Mariangela que, primero, encuentro que es super tedioso porque uno tiene que tomar ramos y ya, y a muchos se les olvida, entonces como: “oh, tengo que tomar ramos para no quedarme afuera” y uno ya lo hace super rápido, y es tedioso porque son varios puntos, entonces siempre te falta uno, como que uno ya terminó, te falta responder el 19 de ICB630 po, entonces como que uno va y ya al final pone ya 4,7 este profe y también pasa eso cuando no encuentra como muy bien al profe o no le gusta o hay algo en particular que siente que no, como pucha, de verdad no lo van a leer, ya, voy a responder esto para tomar los ramos. Entonces, igual a veces uno se entera de cosas que igual es un monopolio que se da un poco como en las jefaturas de docencia, en todas las escuelas, yo no digo como solo en mi escuela, porque también me han llegado de otras escuelas que es como no, este tiene a la hermana o tiene a este y no la sacan por lo mismo y la profe es super mala.

Entonces como que al final uno, está bien, también la encuesta también ayuda a tener un conocimiento, pero si uno no ve cómo donde llegan, tampoco le dan ganas, es eso más que nada.

Entrevistado: Yo la encuesta la encuentro super, uno tediosas porque son como 50 preguntas por 6 profes, entonces una cantidad de puntos que yo, por lo menos, que me gusta la computación la hago rápido porque aprieto “statf” un comando y la hago, ta ta ta y la hago en uno o dos minutos, pero ese momento es complicado porque cuando uno llega a eso, tiene que tomar ramos y lo más, y creo que lo más emocionante al final del semestre es tomar ramos: “oh, ahora tengo que dar este ramo, que me queda poco, voy a avanzar y tomo esto” y tiene que hacer la encuesta docente.

Entonces, la encuesta innecesaria, quizás podría ser voluntaria, pero si lo que sí hago es cuando encuentro que tuve una conexión bacán con el profe y aprendí, le escribo: oh, este profe muy buenas sus clases, destaco esto y le mando su comentario y eso, pero las 50-60 preguntas y estar ahí con el puntito, no.

Entrevistado: Ojo, yo respondo todas las encuestas, así super bien, super a consciencia, dejo mi mensaje, así como yo recuerdo un ramo que dije que el profe es muy bueno, muy bacán, o sea me eché el ramo igual, pero nada que ver con el profe, o sea como que de verdad, de verdad una cosa no quitaba la otra, entonces igual di mi comentario positivo, o sea yo, a ver, creo que las encuestas no se pescan mucho, más no quiero decir que no funcionen o que esté mal hacerlas, yo encuentro super positivo y como le digo me tomo el tiempo de responderlas así como con mensajes positivos o negativos y eso yo lo hablé justamente con la jefa de docencia en una reunión que tuvimos, que sé yo y se lo planteé, de verdad las ven?, de verdad las leen? Y claro ahí uno se da cuenta que quizás no tanto.

Entrevistador: ¿Lucas?

Entrevistado: Claro, de hecho como dice Mariangela, da la impresión de que no las leen y aparentemente no las leen, entonces aparte del tedio, uno no confía que realmente vayan a tomar en cuenta tu opinión de todas las preguntas que le hacen.

Entrevistador: Perfecto. Y ahora sí para cerrar muchachos, me gustaría que trataran de resumir así como en tres conceptos, cada uno en tres conceptos lo que sería para ustedes un buen profesor universitario.

Entrevistado: Se me viene uno, ¿Podemos hacer el trabajo en equipo, así como entre todos decir uno y así hacemos los tres o tiene que ser tres cada uno?

Entrevistador: Cada uno (risas).

Entrevistado: Ya, yo digo empático, no sé si eso se vale, empático

Entrevistador: Sí, te quedan dos conceptos más.

Entrevistado: A ver, flexible.

Entrevistado: Sí.

Entrevistado: Líder.

Entrevistador: Perfecto. ¿El resto ya tienen los conceptos o no?

Entrevistado: Ehh, pucha, es que me falta uno.

Entrevistado: A mí también me falta uno también.

Entrevistado: Yo tengo comprometido, también digo que la empatía es super importante y me faltaría uno. Actualizado, yo creo, sí, esos tres conceptos: empatía, compromiso y lo actualizado.

Entrevistado: Ya, yo las anoté y mandé porque o si no las escribo, no las puedo hacer. Puse que fuera resiliente, que sea capaz de adaptarse a nosotros en situaciones complejas, que se preocupe de verdad de enseñarle a los alumnos y que de verdad sea una persona que enseñe, que tenga pedagogía y que uno de verdad vaya a clases y aprenda algo con él, que enseñe.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Álvaro.

Entrevistado: Para mí sería que fuera motivado, o sea motivador, que motive a aprender el ramo, lo que enseña. Que tenga la capacidad de comunicarse, de escuchar al alumno tanto como él también comience a hablar y también flexible, sí, también flexible.

Entrevistador: Perfecto, bueno muchachos de verdad que les agradezco por el tiempo que se dieron para responder a estas preguntas y participar de este espacio.

9.7.4 Grado de Ingeniería Comercial

Duración: 41:03 minutos.

Participantes: 5 estudiantes

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Muchachos, buenas tardes, mi nombre es Felipe González Catalán, soy doctorando del programa del doctorado en educación y sociedad de la universidad de Barcelona y en esta instancia me encuentro haciendo el proceso de recopilación de información para efectos del estudio que estoy llevando a cabo en el marco de mi tesis doctoral, estudio que se titula “Evaluación de la calidad de la docencia: un estudio comprensivo en torno a las percepciones de docentes y estudiantes de diferentes campos del conocimiento en una universidad chilena.

En este contexto vamos a trabajar en términos de comprender como ustedes visualizan lo que dice relación con una docencia de calidad o de buena calidad en el campo de su área de estudio. ¿Sí? Entonces la idea es que ustedes puedan expresar absolutamente como ustedes ven una docencia de buena calidad, cuáles son las características que debe tener o cuales son las experiencias que han tenido a lo largo de su formación que los ha dejado así como super satisfechos con el rol o el ejercicio docente de un profesor o cuales son aquellas situaciones que los han marcado y que han dicho: “mmm, esto no fue tan bueno y hubiese esperado algo un poco mejor”.

La idea es que cuando a ustedes les hablan de una buena docencia o de un buen proceso de enseñanza, ¿cómo podrían definir eso o como lo entienden ustedes ese concepto de buena docencia o buen proceso de enseñanza? El que quiere tomar la palabra, lo puede realizar.

Entrevistado:

Primero que todo, yo veo una buena docencia principalmente con el buen trato a los estudiantes, buen trato en términos del lenguaje utilizado, no de forma despectiva, sino de forma comprensiva tratando de motivar al estudiante a aprender y no a frenarlo en el caso de que se haga una pregunta que ya debería saberla, por ejemplo. Así como una característica importante de un buen docente.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado

En mi caos dejando en claro que los títulos de una persona no corresponden necesariamente a su desempeño como docente, yo creo que un buen docente sería aquel que está certificado para enseñar, que tenga algún grado de pedagogía, que sea pedagogo, en el fondo que sepa enseñar porque siento que si un profesor conoce mucho de cualquier disciplina, de cualquier área, en nuestro caso Ingeniería Comercial puede saber mucho de finanzas, de economía, de recursos humanos pero no sabe transmitir ese conocimiento, no sirve de nada.

Entonces que tenga buenos recursos, que tenga herramientas útiles que vayan a la vanguardia también para poder transmitir sus conocimientos a los estudiantes, eso para mí eso es un buen docente, como lo primero que pienso.

Entrevistado

Sí, igual hemos tenido experiencia con profesores y se nota, uno siente cuando uno ha pasado por un proceso de aprendizaje en pedagogía y cuando no ha sido así también se nota, entonces igual es importante.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado

Para complementar lo que dice Alejandra, es importante ese proceso porque hay profesores que impulsan para que uno aprenda los tópicos que están planteando, por ejemplo, nosotros tenemos profesores que pasan la materia, se olvidan del estudiante, no utilizan las tecnologías disponibles para digamos para impulsar el conocimiento, mientras hay profesores que nos dan libros, pdfs, tareas, actividades, como que hay profesores que impulsan el conocimiento y otros profesores que parece que estuvieran haciendo un mero trámite más que estar enseñando al alumnado.

Entrevistador: De acuerdo.

Ahora muchachos y a propósito de lo que ustedes comentan porque por ejemplo la Alejandra señaló que uno de los temas relevantes era digamos el tipo de interacción o como se generaba las relaciones entre el profesor y el estudiante, también Elías mencionó en relación a que debían tener algún grado de conocimiento en términos pedagógicos no cierto, entonces hay varios elementos que en el fondo se desprender de lo que ustedes indican

que es una tarea, el tema de ejercer la docencia es una tarea que no deja de ser compleja en tanto en cantidad de elementos o variables que deben incorporarse por parte de quien está llevando a cabo el proceso de formación, en fondo quién lo está liderando, que este caso es el profesor.

Vamos viendo, ahora lo vamos a ver por parte, si nosotros tuviésemos que decir okay, en términos prácticos de estrategias como de enseñanza concreta, cuáles son las estrategias de enseñanza que ustedes más destacarías o con las que ustedes más aprendieron o han aprendido durante su formación y que han implementado sus profesores.

Entrevistado

Elías Aguilera: Nombre y apellido, Rodrigo Navia, uno de los mejores profesores que he tenido. Algo que me gustaba mucho de él es que dejaba las clases para hablar del conocimiento, no para impartirlo, más que conocimiento, contenido porque al menos nosotros tuvimos, yo tuve ramos con él en la época pandemia, entonces él tenía una dinámica super buena y obvio notando que fue en una época en la que era super difícil enseñar como lo fue la época del COVID, aunque no ha terminado el COVID, pero bueno.

Él lo que hacía era enviar cápsulas de vídeo con la materia y las clases era discutir y resolver dudas sobre aquellos contenidos y también poner a prueba lo que nosotros habíamos aprendido, nos hacía “quizes” casi todas las clases, entonces a pesar de que suene tedioso, eso como que obliga a que tú vayas al día, a que tú aprendas realmente y otras cosas que puedo destacar de ese profesor es que él siempre siempre estaba abierto a resolvernos dudas. En el mundo de la enseñanza virtual, él dejaba una hora, una franja horaria en el que él decía ustedes entran a este link y me pueden preguntar lo que sea. Y ahora en la presencialidad es un profesor si es que uno le va a preguntar cualquier cosa a su oficina, está como muy dispuesto, esas cosas puedo destacar de ese profesor, ocupándolo de ejemplo.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado

En mi caso podría decir algo que fue igual como algo como más personalizado porque había hecho un trabajo en grupo y se había puesto un poco complicado en un ramo llamado Econometría y yo me comuniqué varias veces con el profesor mediante correo y él fue de gran apoyo porque él no me decía cosas como para que, como para hacerlo más complicado, sino que me decía intenta esto, dime cómo te fue y vamos avanzando, como que fue un gran acompañamiento en el proceso, como que no me dejó sola con la duda sino que estuvo siempre retroalimentándome y diciéndome dime cómo te está yendo con lo que te dije y todo, entonces eso fue muy muy bueno para mí y para el equipo de ese entonces.

Entrevistador: Perfecto. ¿Y Alejandro?

Entrevistado

Bueno, yo también como vamos en la misma carrera, tenemos los mismos ejemplos, pero si pudiese destacar a otros profesores, el profesor de Recursos Humanos son profesores que tienen bastante, bastante ganas de motivar al alumno, puedo nombrar tres: profe Alvarado, profesor Gianfranco Arata, son profesores que hacen exposiciones, que hacen que uno hable, hacen el conocimiento como lúdico, como que no tratan que sea un conocimiento tanto de libro y aprender y memorizar libros y libros, sino que entendamos los conceptos y mientras vamos entendiendo, ellos van haciendo como clases para ver si realmente los conocimientos son, si realmente el curso tiene forjado bien ese conocimiento y, si no, van retroalimentando hasta que se pueda, hasta que todo el curso avance, pero no son como esos profesores que pasan una materia y si los que se quedaron atrás, bueno, se quedaron, sino que van apoyando para que todos avancemos en el mismo paso.

Entrevistador: Perfecto. Y ahora muchachos y, por ejemplo, con esta situación verdad, con estas situaciones que ustedes me comentan, como se dan cuenta ustedes que efectivamente esa forma de entregar el conocimiento por parte del profesor les ha servido, cómo ustedes dicen sí, de esta manera yo logré aprender, en qué minuto se dan cuenta de eso.

Entrevistado: En mi caso, me doy cuenta cuando logro saber responder a las preguntas de evaluaciones, de pruebas y para mí es super satisfactorio que me pregunten algo que de verdad sí pude saber así como ah ya, el profe justamente esta clase lo dijo y pude aclarar mi duda y lo puedo responder porque también me ha tocado con profesores que me enseñaban, o sea nos enseñaban lo básico y en la prueba le agregaban cosas, entonces uno decía esto no lo vimos en clases y eso es muy frustrante o también lo otro es que uno puede decir ya, esto lo sé y resulta que todo el curso tuvo mala nota porque el profe no fue, no estuvo satisfecho con las respuestas, así como pudo haber sido más o no sé, también nos pasa mucho que hay muy bajas notas siendo como que las respuestas sí reflejaban el conocimiento.

Entrevistador: Entiendo, muchas gracias, Alejandra.

Entrevistado: En mi caso y mi respuesta creo que es un poco más sencilla porque me acuerdo, me acuerdo un semestre después, un año después de que la PPM es esto, la Tasa de Política Monetaria es esto y cuando lo escucho en las noticias lo puedo entender y si alguien se refiere, los economistas hablando en las noticias. Y en otros ramos es más absorber conocimiento, vomitarlo en la prueba y nada más. Y un año, no, ni

siquiera, una semana después no lo recuerdo, entonces eso es como mi medida, que yo digo ya, en este ramo sí aprendí, en este en realidad no, como que lo aprobé, pero no aprendí nada.

Entrevistador Perfecto, Elías, gracias. ¿Alejandro?

Entrevistado Como para complementar lo que dice Elías, pasa mucho eso de que hay veces que uno estudia y al final se le olvida absolutamente todo, pero hay conocimiento y yo, por ejemplo, todavía conozco algunas teorías motivacionales que aprendí el primer semestre, del primer año de la carrera porque todavía me acuerdo cuando estudié con ese profesor que hizo una clase bastante lúdica, entonces me acuerdo de algunas teorías, que eran como 14, me sé cómo 4, pero me sigo acordando. En cambio, por ejemplo, hay otras materias que yo de verdad tengo que empezar desde cero porque o sino como que no entiendo nada de lo que dice.

Entrevistador Y ahora muchachos sí, por ejemplo, a propósito de esto que me han ido comentando, ya que en el fondo a veces con esta, lo que decía Elías anteriormente que las cápsulas cuando se hacían las clases virtuales, las cápsulas con esta especie de síntesis de los contenidos o de la materia a abordar le ayudaba un poco para en el fondo después enfrentarse a una clase y discutir el contenido más que escuchar la cátedra por parte del profesor.

Ahora bien, en ese contexto el traspaso de la información por parte de los docentes, cuáles son las estrategias o las formas o los métodos o técnicas utilizadas por los profesores que ustedes les parecen que son más pertinentes para la disciplina que están estudiando. Por ejemplo, a lo mejor una exposición oral por parte del profesor, donde entrega contenidos y contenidos y contenidos, leyes, normas, etcétera, a lo mejor esa me puede decir que es la más útil y es la forma que ustedes consideran que de mejor manera se aprende lo relacionado con la Ingeniería Comercial o quizás puede ser otra, pero por eso planteo la pregunta.

Entrevistado Yo creo que depende, porque en Ingeniería Comercial hay varias áreas de marketing, de operaciones, recursos humanos, entonces como que cada área podría ser más o menos distinta en términos de la forma de enseñarla. Por ejemplo, recursos humanos es super buena estrategia hacerlo como decía el Alejandro de participativa, que uno pueda discutir en la clase y uno de verdad se acuerdo porque uno se siente parte de cómo, de la idea que refleja recursos humanos. En operaciones, puedo decir que aprendí mucho porque el profesor, uno de los últimos profesores que tuvimos en esa asignatura nos enseñaba con ejemplos de empresas bien famosas, nos decía con casos que fue lo que hicieron ellos, como administraron sus recursos, sus insumos y todo eso y uno lo veía reflejado en la realidad y uno iba aprendiendo, eso igual era bueno. En marketing con las personas, haciendo entrevistas, sabiendo que es lo que piensa la gente, haciendo investigaciones, todo eso también es bien bueno. Y en finanzas, ahí eso en mi caso no sabría muy bien porque hemos tenido como varias experiencias, pero no sabría decir cómo cuál sería la mejor, ahí tendría como mis dudas.

Entrevistador Y para ti y en ese ámbito, para ti cuál fue la que a ti más te funcionó o la que tú valorarías de manera más positiva.

Entrevistado ¿La que yo valoraría de manera más positiva? Es haciendo un ejercicio todo juntos al mismo tiempo, el profesor iba avanzando y uno decía: profe, no me dio este número. Altiro, y el profe se detenía y decía: ya, cómo lo hiciste y ahí si uno que no habló le había pasado lo mismo, podía corregir altiro.

Entrevistador Entiendo.

Entrevistado Eso era igual buen método.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias, Alejandra. ¿Elías o Alejandro? Ya, Elías.

Entrevistado Sí, yo creo que a modo de resumen para no hablar de todas las áreas y todos los profesores, yo voy a decir que el diálogo me gusta mucho, me gusta dialogar con el profesor.

Ahora, hay distintos de diálogos porque también depende del tono de la clase y con el tono me refiero a lo que hace sentir y aquí quizás estoy sonando un poco esotérico, pero a mí, para mí es algo bastante real como te hace sentir el profesor porque hay profesores que te hacen sentir que su ramo es una batalla, que son sarcásticos y se jactan de que su ramo es difícil, que a nosotros nos va a costar, de que estudien para la prueba porque está difícil y hay otros profesores que tienen un tono mucho más amigable, que pueden decir lo mismo, pero de una manera tan distinta y decir el ramo es difícil, pero nos vamos a esforzar, la idea es que ustedes aprendan, que esto les aporta para ser profesionales.

Entonces a mí me gusta el diálogo con los profesores, me gustan las clases participativas, yo diría que eso es lo que como más me sirve para aprender, pero que también este dialogo no sea áspero, no sea ácido, no sea con un dios, sino con un profesional que sabe un poco más que nosotros en el fondo, solo eso.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias, Elías.

Entrevistado Yo concuerdo también con Elías, creo que como ingenieros comerciales lo más importante es desarrollar las habilidades blandas, ya sea nuestra capacidad de reacción, nuestra capacidad de actuar bajo presión, pero obviamente todo va bajo una guía. Yo al menos pienso que como Ingeniería Comercial hacer pruebas es muy mala forma de evaluar conocimiento porque siento que Ingeniería Comercial tiene muchas variables, estamos trabajando con personas, con organizaciones, entonces es una variable de cosas que

en una prueba de dos preguntas, de una hora y media no refleja el conocimiento, entonces hay muchos cursos donde nos hacían hacer defensas, nos hacían hacer trabajos grupales, nos juntábamos 8, analizábamos una empresa, y era mucho, era digamos, uno aprendía mucho más de eso porque estaba en los casos reales, estaba trabajando con empresas, no estaba leyendo libros y quedándome simplemente con lo teórico.

Eso sí, lo que dijo Elías y lo complemento, es que claro, nosotros hemos tenido alguna ocasión donde hemos tenido que defender, pero a veces uno defiende y siente el profe lo está ayudando, siente que el profe lo ayudó a través del curso, pero hay otros ramos en donde esa defensa parece como que el profe realmente quiere hundirte, no solamente intelectualmente, sino que emocionalmente al decirte: oh, está malo, esto deberías haberlo visto en primer año, entonces a uno le baja la moral e incluso hay cursos que, no sé si Elías o Alejandra están de acuerdo, pero hay cursos en que los alumnos se rinden apenas empieza el curso dicen que: “ah, para que vamos a estudiar si igual nos vamos a sacar un 3 o un 4 y no vamos a pasar raspando.

Entonces, yo encuentro que eso desmotiva a los alumnos en general y hace que el curso bueno, y el profesor, que estamos hablando de la docencia, haga que el ramo sea más un castigo que otra cosa, que una oportunidad para aprender.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Alejandro.

Así como ustedes me han comentado, así como acciones o procedimientos concretos que los han valorado ustedes positivamente en términos pedagógicos, en términos más bien de interacción social, de interacción persona a persona, ¿Cuáles son los elementos que si bien Alejandra lo comentó, pero cuáles son los elementos que ustedes destacarían y que lo visualizan como importantes a la hora de poder acercarte al conocimiento disciplinar?

Por ejemplo, en una conversación o en una clase, a veces hay cosas o formas de expresarse por parte de los profesores que a uno como estudiante lo ponen un poco más tenso, hay cosas que te ayudan acercarte más al contenido, a la materia. Entonces cuáles son esos aspectos, pero referidos más bien como con la interacción social con el otro que ustedes valorarían positivamente o que lo podrían situar dentro de una acción asociada a una buena docencia.

Entrevistado Yo quería como también tomándome de la mano de lo último que conversamos que muchos profesores en la interacción social son áspera, es sarcástica y es todo justificado en la consigna como el mundo laboral es cruel, como el mundo laboral es difícil nosotros solamente los estamos preparando, cosa que es bastante cuestionable.

Ahora, respondiendo la pregunta, yo creo que la paciencia, la paciencia se valora mucho porque he visto, recuerdo -no sé si la Alejandra se acordará- una vez cuando estábamos en Economía, el profesor explicó todo, estaba explicando algo y después llegó un alumno así como atrasado y dijo: “pero, profesor esto” y es como que él lo había explicado recién y él como que ya hizo una mueca como muy leve, pero igual como que lo empezó a explicar todo de nuevo, entonces como que esta interacción social paciente, paternal o maternal se agradece mucho, de verdad que se siente como conversar con otro humano, como la prioridad es poder sentir que estás conversando con otro humano.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado Bueno, en realidad yo concuerdo mucho con Elías porque esa es una de las cosas que como que chocan cuando alguien se acerca a un profesor a preguntar algo, uno no sabe si va a decir pucha me va a retar o de verdad me va a ayudar porque ha pasado varias veces que dicen pregunten no más en la clase, como que se abren y han habido compañeros que preguntan y dicen ah, pero esa pregunta de básica y entonces uno dice ahh, entonces mejor no hablo o cosas así. Entonces, si po, lo que dice Elías yo concuerdo completamente.

Entrevistador: ¿Y Alejandro, algo que agregar?

Entrevistado Creo que aquí como la opinión unánime de que el profesor tendría como que acercarse, el docente tendría que acercarse de una forma mucho más como, bueno, al final eso es como la percepción de un docente, de alguien que está al lado del alumno y que lo fuerza académicamente y lo hace avanzar, entonces retomando lo que decía el Elías, la paciencia y la disponibilidad, hay muchos profesores que dicen vayan a la oficina, estoy disponible las 24 horas, si no estoy disponible manden correo, hay profesores que han contestado WhatsApp a las 10 de la noche sobre alguna pregunta que han tenido los alumnos.

En cambio, hay profesores que uno le habla el martes y te contesta el siguiente miércoles porque ha estado en reunión, estoy en mi otro trabajo, no tengo tiempo para usted, entonces igual es como pero si usted es profe, usted igual debería un poco digamos acompañarnos, digamos las preguntas y todo eso, tener disponibilidad.

Entrevistado Sí, igual una acotación de eso es que también tuvimos una experiencia con un profe que no contestaba de ninguna forma, ni por WhatsApp, ni por correo porque decía que tenía mucho trabajo porque él era profesor, pero también estaba en otros trabajos de como empresas, entonces uno decía pucha, si el profe va a estar así, entonces no puede po, debería estar como disponible para responder dudas si está

enseñando, entonces uno se esforzaba mucho para tratar de contactarlo de alguna forma, pero al final las dudas no se respondían.

Entrevistado A mí lo que me pasa con eso, también para complementar a la Alejandra es que como que caigo en un bucle de enojo porque tiendo a juzgar al profesor, debo reconocer que este mismo profesor, por ejemplo, es como ya, estoy, tengo reuniones con empresas, entonces no te puedo responder tu correo, entonces para qué es profe, y mi respuesta a esa pregunta es porque quieren la plata, es como no hay otra respuesta más para mí y caigo en este bucle de enojo, me enoja este profesor, me disgusta su actitud y no me puedo concentrar muy bien cuando él enseña porque es como hablar con una persona que te desagrada, al menos para mí no me permite absorber mucho de lo que dice porque me desagrada su presencia, todo, entonces caigo en este bucle del que no aprendo, me enojo más y se repite una y otra vez.

Entrevistador: Entiendo. Y ahora muchachos y, por ejemplo, si pensamos en a propósito de lo que ustedes han ido comentando, pero si pensamos, por ejemplo, en términos de las instancia de evaluación y de cómo los profesores implementan las instancias de evaluación, digamos ya sea pruebas, informes, certámenes, exposiciones, etcétera, proyectos. ¿Cómo ustedes, cuáles son las instancias como evaluativas que a ustedes les han dejado así como una sensación positiva que ustedes dicen sí, a través de esta evaluación pude poner en juego todo el conocimiento que yo había adquirido y hubo una preocupación por parte del docente en ese contexto?, ¿Hubo alguna instancia que haya cumplido como con esas características y más o menos cómo visualizaron el rol del profesor en ese contexto?

Entrevistado Yo tuve una experiencia muy buena que siempre me quedó en mente y dije ojalá en otro ramo me tope de nuevo con esto, que es justamente con uno de los profes que mencionó Elías, que al principio de la clase cuando estábamos en pandemia, él al inicio ponía disponible una página para responder preguntas y no tenía nota, entonces uno podía responder tranquilamente sin tener que pensar oh, y si me equivoco qué va a pasar, entonces uno respondía realmente como uno pensaba que eran las cosas y era un tiempo, no era ni muy corto ni muy largo, entonces se terminaba ese plazo y el profesor empezaba la clase viendo las respuestas, las estadísticas de las respuestas y decía por qué todos respondieron esto si era la otra, por ejemplo.

Entonces decía quizás ustedes pensaron esto, pero resulta que es por aquí y veía cada una de las preguntas y el porcentaje de las respuestas, por cuál se inclinaron más los estudiantes, entonces ese método lo encontré muy bueno.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado En el ramo también de Econometría tuvimos, teníamos controles, pruebas y trabajos, pero eran muy constantes, eran muy muy cortos, entonces el profe además de hacernos esos contrales y todo eso, hacía una retroalimentación cada clase, cada vez que se empezaba una clase, respondía dudas acerca de ese control o dudas de trabajos y sí, por ejemplo, era una duda del comienzo de la materia, él se iba de nuevo al comienzo de la materia y explicaba punto por punto hasta llegar a donde se suponía que iba a pasar la clase ese día, entonces siempre me acuerdo porque en la universidad, algunos profes, no sé, por tema de tiempo, no sé cuál era la razón, pero por ejemplo hace una prueba, una prueba y un trabajo, entonces te dicen: ya, si te sacaste un 3,0 en este trabajo o en la prueba, te echaste el ramo.

Entonces como super, digamos, frustrante porque tal vez durante ese camino para llegar a ese trabajo y llegar a esa prueba tuve muchas dudas o digamos el conocimiento era demasiado, entonces esa como digamos constantemente hacer controles, actividades, hace que uno vaya aprendiendo la materia y se vaya cuestionando si realmente va aprendiendo o no.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Alejandro.

Entrevistado Yo iba a mencionar brevemente las presentaciones orales en clases, también recuerdo a un profesor de un ramo que era Inter emprendimiento, nos hizo formar grupos y exponer sobre contenido igual tiene sus pro y sus contras, pero me gusta, me gusta que el contenido tenga que ser expuesto por los alumnos y que al final de estas presentaciones pueda haber un diálogo con el profesor. Si le quedan dudas, él siempre va a hacer preguntas. Poder dialogar con el profesor y poder explicarle y demostrar cara a cara que uno sabe.

Ahora, hay evaluaciones orales y evaluaciones orales porque esto en otro momento, en oficina encerrado con dos profesores que me interrogan y de ahí como que me quieran destruir más que si sé algo. Pero, al menos yo, al menos para mí en las evaluaciones, en las exposiciones orales me sirven mucho.

Ahora, para ser justos igual conozco mucha gente que opina totalmente lo contrario, debo decirlo también.

Entrevistado Igual otra cosa que agregar, yo creo que para mí en las cosas que más me importan sería la retroalimentación. En todo, en controles, en pruebas, muchas veces ocurre que uno da una prueba y uno no sabe por qué tuvo la nota que tuvo o no la entregan o simplemente se dio la prueba, la nota y después se sigue, no más. Entonces, la retroalimentación es algo que se requiere bastante.

Entrevistador Alejandra, y en ese contexto como cuáles son como los elementos claves que debiese tener esa retroalimentación para que sea útil para tu aprendizaje.

Entrevistador ¿Para qué sea útil? Primero, creo que siempre voy a resaltar el tema del trato, de si ya, aquí quizás tuviste esta nota, pero como decía el Elías, no tratar de derribar o restregar que te equivocaste en esto, sino que decir: “mira, debiste tomar este camino”. En el caso de las pruebas, por ejemplo, entregarlas al momento que se da la nota, no importa si se hayan demorado en el plazo si es que había muchos estudiantes, también es razonable que uno se demore, pero, por ejemplo, entregar las pruebas y que las pruebas tengan una observación, por ejemplo, podrías haberte enfocado más en esto y no solamente una pauta, quizás, una pauta para todo el mundo que diga: “esto se debería haber dicho”, sino que algo, quizás, en cada prueba, no sé, este alumno puso mucho énfasis en esto, siendo que era por otro lado, no sé. Y eso.

Entrevistador Perfecto. No sé si Elías o Alejandro quieren agregar algo respecto a ello.

Entrevistado Yo creo que también algo que a mí personalmente me gusta es cuando el profe comparte sus recursos, hay ramos en que el profesor, tenemos las tecnologías de la información, ahora son tecnologías que uno antes teníamos internet super malo, ahora son super rápidos, podemos descargar cosas de gigas al segundo y no ocupan las aulas virtuales, no suben documentos, le decimos: “profesor, sabe que quiero aprender más de este tema”, ni siquiera es para que nos den la respuesta y muchas veces me acerco a un profesor y le digo: “profesor, ¿no tiene algún libro que pueda leer?” y ellos te dicen: “vea en la bibliografía complementaria”, pero yo ya la he revisado, entonces voy como, voy tratando de hablar con ellos, pero hay profesores que simplemente se niegan a compartir esos recursos, como que no quieren dar libros porque dicen que nosotros vamos a aprender caminos, que los vamos a hacer super memorizados, pero que de alguna forma tenemos que aprender, entonces que un profesor coloque esas barreras, creo que es totalmente injustificado.

Entrevistador Entiendo, gracias, Alejandro. Elías, ¿algo que agregar?

Entrevistado Eh, como decía la Alejandra, no solamente entregar la rúbrica y ya. Yo encuentro que también ser justo en el sentido, a los profesores no les cuesta nada decir como van a ser sus evaluaciones porque hay profesores que se ponen, digamos, “creativos”.

Me pasa que no sé, al momento de hacer la prueba como el profesor hizo esta prueba porque le tincó no más que este año, este semestre va a hacer tres preguntas sobre la materia porque el semestre anterior, no sé, hizo prueba de alternativas o verdadero y falso. Entonces, si yo, yo nunca me he atrevido a preguntar a un profesor bajo qué, bajo qué fundamento, en qué se basa usted para controlar nuestro conocimiento, nuestro progreso con esta herramienta, como alternativas, verdadero y falso, preguntas de desarrollo, etcétera.

Yo estoy seguro de que muchos no sabrían responderme y lo otro es que recuerdo también que en un ramo tuvimos un trabajo en grupo y todos los grupos tuvimos exactamente la misma nota: un 4,5, excepto un grupo que se sacó un 5,5, que no era mi grupo. Cuando preguntamos los profesores no dieron mayor explicaciones y cuando les pedimos una rúbrica, no, no hay rúbrica, no había rúbrica, nunca la hubo, ni al comienzo, ni durante ni al final de ese trabajo de investigación.

Entonces, uno a veces se siente a la deriva, respondiendo la pregunta de desarrollo también porque las preguntas son muy ambiguas y uno básicamente más que responder y demostrar que uno sabe es tengo que adivinar que es lo que el profesor quiere que yo le diga y le respondo, eso.

Entrevistador Perfecto. Ya, un poco para ir cerrando la conversación, muchachos, una pregunta que surge y que es muy, digamos, está muy en la línea tal como todo lo que hemos ido conversando, pero esta va como más al punto como específico, ustedes han tenido que hacer evaluaciones, han tenido que evaluar a sus profesores semestre a semestre, ¿no es cierto? Entonces ¿Cuál es la percepción o cuál es la opinión que ustedes tienen de ese proceso de evaluación?, ¿Les parece útil, cómo ustedes actúan frente a ese proceso de evaluación?, ¿cuál es el propósito que ustedes creen que tiene? Ahí les cedo la palabra.

Entrevistado Yo encuentro que es, así siendo muy sincero, pienso que en nuestro contexto la universidad, es lo más inútil que se puede hacer porque yo he conocido, o sea, hablo con estudiantes que se quejan año tras año de que el profesor hace ciertos errores y se siguen cometiendo exactamente los mismos errores y uno de repente le pregunta a gente más joven, nos pregunta acerca de ciertos tópicos y uno se da cuenta que se está repitiendo los mismos patrones que hace años se ha estado recalando que el profesor lo hace mal y lo sigue haciendo.

Entonces, para nosotros la evaluación docente o al menos en mi caso, la evaluación docente es simplemente una barrera para poder tomar ramos, ya como que ni siquiera le coloco empeño en digamos hacer una reseña, una evaluación como fidedigna a la realidad porque nunca lo toman en cuenta.

Entrevistador Perfecto, gracias, Alejandro.

Entrevistado En mi caso, opino exactamente lo mismo, yo creo que la evaluación docente está ahí porque tiene que estar ahí, porque si viene una entidad a juzgar el proceso de enseñanza de la universidad es para decir que tenemos evaluación docente, para, no sé, el proceso de acreditación, me imagino, no tengo idea.

Pero, sí, pasa mucho, no se, lo que decía el Alejandro, no se nota el resultado semestre a semestre, nada. De hecho, sí, es que muchos, hemos escuchado experiencias de otros compañeros, también alguno de lo que

estamos aquí hemos vivido cosas, también procesos bastante frustrantes con ciertos profesores y la evaluación docente en realidad yo no le tengo fe, es lo mismo que decía el Alejandro, al terminal el semestre yo simplemente la relleno porque es un trámite y relleno los puntitos con los puntajes y en la parte en que uno se puede explayar, las reseñas que mencionaba Alejandro ya no las respondo porque simplemente no lo veo como un instrumento útil.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Elías.

Entrevistado: Lo que yo puedo decir, ojalá no se me corte, este semestre milagrosamente pude ver algo, como un efecto de la encuesta docente, pero eso es como una en un millón porque siempre hemos dicho, pero recién ahora he visto algo que los profes dijeron en un ramo: “vimos que tuvo muchas críticas esto, así que vamos a intentar este método este semestre” y yo quedé super impactada, pero eso es como una excepción así muy lejos, porque generalmente los profesores han dicho: “este ramo siempre se ha hecho así y nunca va a dejar de ser así porque yo he sido profesor en este ramo como por 20 años” y es como hay diferentes estudiantes y quizás hay que ir renovando los métodos y de hecho, como decía el Elías, en mi caso tuve una experiencia bastante mala con un profesor y siendo que yo rellené la encuesta diciendo todo, al final hablé con Jefatura de Docencia para decirle y ahí no tenían idea de nada, entonces también yo pensaba por qué si hemos dicho tantas veces, cómo usted no sabe.

Entonces, ahí pude ver que no había, como que no se revisa o eso interpreta.

Entrevistador: Entiendo, super. Y ahora, por último, y esta sí que es el último tema, pero en rápida es muy breve, pero me gustaría que ustedes en tres conceptos, en tres palabritas me logran caracterizar una buena docencia, tres palabras que ustedes utilizarían para decir una buena docencia tiene estos tres elementos.

Entrevistado: Yo podría decir, dando por hecho el conocimiento del profesor, yo diría retroalimentación, disponibilidad y trato.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias, Alejandra.

Entrevistado: Yo diría humanidad, profesionalismo y dedicación.

Entrevistador: Muchas gracias, Elías.

Entrevistado: Yo empatía, disponibilidad y entrega.

Entrevistador: Perfecto, muchísimas gracias. Muchachos, de esta manera y con esta interrogante en el fondo, damos cierre a la entrevista, agradezco un montón las opiniones y las afirmaciones que me entregaron porque de verdad que son absolutamente útiles para efectos de esta investigación.

9.7.5 Grado de Ingeniería en Construcción

Duración: 59:59

Participantes: 5 estudiantes

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola muchachos buenas noches.

Mi nombre es Felipe González soy doctorando del programa de doctorado en “educación y sociedad” de la universidad de Barcelona.

En esta oportunidad, vamos a desarrollar esta entrevista grupal para efectos de lograr levantar información desde la perspectiva de los estudiantes, en torno a lo que dice relación con la calidad de la docencia universitaria. Entonces, para dar inicio a esto, la idea es que ustedes vayan haciendo las intervenciones en función de los temas o las preguntas que se vayan planteado, y vayan expresando todo lo que a ustedes les parezca, no sientan limitación ni nada por el estilo, en el fondo, sean lo más sinceros posibles y, al momento de hacer la primera intervención, les pido que digan su nombre para poder individualizar a quienes intervienen en este espacio de conversación.

El primer tema como ya les decía tiene que ver con el tema de la calidad de la docencia en la universidad. Entonces, si lo pensamos en términos generales si les planteo una pregunta como ¿Qué características debiese tener o que elementos particulares debiese tener una docencia de buena calidad? en el contexto universitario de su carrera ¿Qué aspectos podrían mencionar ustedes? ¿Qué aspectos son relevantes para ustedes?

El que quiera tomar la palabra lo hace, no hay problema con ello.

Entrevistado

Hola soy Cristian.

Yo opino que puede ser una buena comunicación entre los alumnos con el profesor, como que el profesor pregunte cosas y los alumnos interactúen.

Entrevistador: Okey.
¿Tomás?

Entrevistado
¿se escucha?

Entrevistador: Sí, te escuchamos, sí.

Entrevistado

Hola soy Tomás.

Considero que una buena comunicación con los estudiantes es bueno para el aprendizaje de estos, pero que la clase sea interactiva tampoco, a mi parecer, no es algo como incentivador por más que quieras que los estudiantes participen van a haber algunos que no van a participar. Entonces, no creo que sea uno de los factores tan...

Yo creo que algo que sea cautivador para los estudiantes, algo que los incite a participar en su clase, más que nada, no un ambiente interactivo, sino que algo que les de la intriga, les active como el deseo de querer participar.

Entrevistador: En función de eso, pensando en situaciones concretas ¿Cuáles eran las acciones o los procesos que realizaban los profes que te incentivaban a participar más en una clase?

Entrevistado: Creo que la demostración de las actividades que ellos hacen, tratar de venderte bien la pomada en cierto sentido, decir las cosas buenas a las que se dedican, pero a la vez también poner los contras, poniéndote la situación entera y con eso tratar de incentivarte a participar en su campo laboral, para que participes con él al final de la clase, eso es lo que encuentro yo que sería como más llamativo.

Entrevistador: Perfecto.

¿el resto Julián, Nicolás, Simón?

Entrevistado

Hola, mi nombre es Julián.

También comparto lo de la comunicación y, que sean más dinámicas las clases, al momento de exponer los profesores, como decía Tomás, que cuenten a través de su experiencia, para que nosotros como alumnos nos llame la atención el tema de las materias o las unidades que están pasando.

Entrevistador: Ahora Julián, cuando tú haces la denominación de “una clase más dinámica”, ¿Cómo yo reconozco que una clase tiene mayor dinamismo? ¿Qué acciones concretas realiza un profe para que una clase sea más dinámica?, desde tu perspectiva.

Entrevistado

Por ejemplo, cuando empiezan a hacer preguntas, también te piden nuestro punto de vista o que los alumnos también se expresen en sus respuestas y den sus ideas y apoyen en la clase, no es tan sólo por parte del profesor, pienso yo.

Entrevistador: Perfecto, perfecto. Ahí me quedo más claro.

Entrevistado

Hola soy Nicolás.

Lo que pasa es que yo comparto varias ideas de los chiquillos, lo que igual o lo yo he visto es que los alumnos igual, no tienen esa motivación de expresarse dentro del aula, como que hay mucho miedo e igual siento que el profe tiene gran parte de que el estudiante se motive, pero si no hay motivación personal a querer aprender, yo encuentro que por más que le profe se le explique de la mejor manera no va haber ambiente, que es lo que pasa actualmente, en muchas clases no hay mucha participación, habla uno y ya, como que le entra el miedo a hablar otra vez.

El profe se explica bien, pero no sé, muchas veces pasa que el profe dice “hay algo que le entre duda” y todos callados, entonces igual no es ponerle toda la responsabilidad al profe, sino que en el aula misma que se incentiven.

Pero yo comparto mucho el punto de los chiquillos igual.

Entrevistador: Entiendo.

Oye Nicolás y, por ejemplo, si pensamos en eso que comentabas al inicio de tu intervención el tema de la motivación, a ti en particular para que aumente tu motivación o mejore tu motivación, si se quiere, en el contexto de una clase ¿Cuáles son como las acciones por parte de los profes que logran ser como más motivadoras para ti?

Entrevistado: Pucha, en gran parte que la clase sea muy dinámica, que el profe venga con actitud positiva y con hartas ganas, pero si el profe viene así con lo típico con el ppt y empieza a explicar y explicar y a hablar y a hablar, eso no me motiva nada. Eso es lo que pasa en muchas clases son los ppt, los ppt, los ppt y chao.

El otro factor de los profes es cuando uno hace una pregunta, que no lo tomen así “ay otra vez, cómo si ya lo expliqué”, igual nosotros somos nuevos viendo las materias o los ramos, no tenemos la experiencia que ellos tienen.

Entrevistador: Entiendo, perfecto. Gracias Nicolás.

¿Simón?

Entrevistado

Hola ¿se escucha?, soy Simón.

Conuerdo mucho con Nicolás, considero que una de las cosas más importante es el dinamismo en las clases, a veces no se hace muy presente, porque independiente si el profesor es muy experto en su materia y puede explicar los conocimientos bien, en general, si se dedica solamente a eso en la clase es difícil que esos conocimientos se pasen a los alumnos, si no hace la clase dinámica si no nos hace participar. Es importante ese punto a considerar.

Entrevistador: Perfecto.

Oye muchachos, por ejemplo, así como ustedes me han mencionado aspectos que a ustedes en lo personal consideran como aspectos relevantes, a la hora de valorar positivamente una clase. Si yo les pregunto ¿Qué estrategias o métodos que han utilizado sus profesores para ustedes han sido o han valorado de manera más positiva o que han aprendido de mejor forma? Por ejemplo, pienso en un profe que está exponiendo una teoría o un modelo matemático o lo que sea, dependiendo de la asignatura que estén cursando ¿Cuáles han sido las formas en que ustedes han aprendido de mejor manera a la hora de enfrentarse a una clase? Piensen en alguna experiencia que hayan tenido y me digan, “sabes que Felipe, en una clase el profe hizo tal cosa y, en esa me quedo claro el contenido o la materia, sentí que aprendí y salí de esa clase con un conocimiento nuevo”.

Entonces, la pregunta va por esa línea, alguna experiencia o alguna situación en una de las asignaturas que hayan cursado, que los haya marcado positivamente o que el método o la estrategia utilizado por el profe haya sido como muy valioso, muy valiosa la estrategia para el aprendizaje de ustedes. El que quiera tomar la palabra.

Entrevistado

Hola soy Cristian.

Yo encuentro que una de las materias y ramos que he tenido ha sido “Hidráulica”, el profe explica pero muy bien, te trata como si fuerai un amigo, te explica con peras y manzanas, aunque no entendi él te lo explica una y otra vez. Incluso, después de clases uno puede comentarle sobre tareas o hablar sobre los mismos temas, pero un poco más con dificultades, él te explica y te dice “esto es así, así”. Es uno de los mejores profes que he tenido, se le nota.

Entrevistador: Vale.

Oye Cristian, esas explicaciones que hace el profe de “Hidráulica”, como los has señalado ¿Él utiliza algún equipo de apoyo o solamente plumón y la pizarra?

Entrevistado Ocupa el ppt de la misma aula donde él hace, también nos explica ejercicios que de repente hace en la pizarra, son de su libro, él tiene un libro que tiene muchos ejercicios que son de todas las pruebas que ha hecho, nos lo pasa a nosotros para el estudio.

Entrevistador: Perfecto.

¿Y él realiza una especie de modelamiento o ejemplificación y les va explicando los procesos?, ¿Cómo él va desarrollando eso?

Entrevistado Primero nos explica con los dibujos, después de los dibujos empieza con los cálculos, de ahí como que nos deja bien los pies sobre la zona, por decirlo así, en terreno para practicar.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Cristian

¿Tomás?

Entrevistado Sí, comparto mucho la opinión con Cristian, uno de los mejores que me ha tocado hasta ahora en la universidad ha sido el profe de “Hidráulica”, el profe Luis, bien interactivo y algo que se le nota cuando entra al aula, así como bien marcado es que le gusta la materia que está pasando, es bien movido, se nota que lo disfruta como que eso encanta tanto a los alumnos.

Si bien, casi nadie se atreve a preguntar como decía Nicolás porque tanto tienen ese miedo de ser juzgados por no sabes, como que este profe te lo quita alto es como bien aprensivo al momento de enseñar. Sí, como decía Cristian, te ayudaba con plumón, pizarra y ppt, pero uno de los métodos que a mí al menos me gusto tanto, además del laboratorio que te enseñaba físicamente y prácticamente como funcionaban las cosas que uno estaba realmente aplicando en los cálculos en papel, te explicaba con peras y manzanas cómo funcionaba todo, sino que también se daba el tiempo de él hacer sus propias ayudantías, como no había ningún estudiante que lo podía ayudar con ayudantías, él se encargaba de hacerla.

Entonces, el hecho de que tengas un profesor que sepa todo el contexto y todo lo que estai haciendo y, que no te esté haciendo el ejercicio, sino que te pone el ejercicio y que tú lo hagai y si teni una duda le podi preguntar directamente, encuentro que falta tanto en la universidad al menos.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias, Tomás.

Nicolás.

Entrevistado Soy Nicolás.

Quería compartir que casi lo mismo que los chiquillos, pero en cambio, a mí en lo personal, no hay ningún profe como que me ha llenado tanto, como que el tema que me incentive, sino que yo me incentivo solo, no he tenido ningún profe que diga “este profe fue que me incentivo a estudiar”, no he tenido ningún profe. Siempre he sido así como yo “ha ya esta materia esta buena, es genial” ahí yo voy indagando, pero así en lo personal ningún profe.

Pero con el profe de “Hidráulica” es seco el profe, él sí, no hay nada que decir.

Entrevistador: Perfecto.

¿Se mantiene lo mismo que decían tus compañeros?, respecto de las ejemplificaciones, de explicar digamos todo el procedimiento, ¿Se mantiene eso? El aspecto o el método, digamos, con el que tu mejor aprendías con él ¿Es más o menos siguiendo esa línea de justificación?

Entrevistado: Sí es como siguiendo esa línea, el profe siempre ha sido así desde que yo lo conocí, es como dicen los demás.

Pero en lo personal no me ha llenado ningún profe, lo encuentro fome, lo encuentro fome.

Entrevistador: Te entiendo, perfecto.

Gracias Nicolás

¿Simón?

Julián.

Entrevistado: Hola.

Sí, también comparto lo del profesor de “Hidráulica”, la verdad me siento bien satisfecho con el tema de su materia, porque se nota que le gusta y la metodología que ocupa para explicarlo, tanto lo teórico lo lleva a lo práctico, como decía Tomás, nos lleva al laboratorio, nos muestra como es lo que aprendimos en los ppt y toda la materia, nos explica después y nos muestra cómo funciona la verdad, con eso uno ya lo puede entender mucho mejor.

Por otro lado, está el profesor de “Topografía uno” que él también tiene una metodología muy parecida, todo lo que enseña en clase lo podemos llevar a un taller en terreno.

Entrevistador: Perfecto, ahora antes de darle la palabra al Simón, a propósito de lo que tu comentabas, Julián, el tema de vincular la parte teórica con la parte práctica en los procesos de enseñanza, ¿Consideras que tiene relevancia para poder lograr un mejor aprendizaje, del área en la que ustedes se están formando?

Entrevistado: Sí por supuesto, el tema de lo teórico junto con la práctica es muy importante para poder comprender bien las materias.

Entrevistador: Perfecto.

Ahora sí, le doy la palabra al Simón.

Entrevistado: Lo que quería comentar es que, en mi caso, las materias que llevan algo en común de las que más destaco que he aprendido o tenido mejores conocimientos, es porque precisamente llevan la materia a lo práctico, tratan de ejemplificar, por ejemplo, en que situaciones se utiliza tal conocimiento, como ver... ir al laboratorio, por ejemplo, ver cómo funcionan las cosas. En todos los ramos que he sentido que he aprendido bastante y me he motivado, tienen esos elementos han llevado la materia... los profesores han intentado llevar mucho de la materia a ejemplos de la vida real, en nuestra carrera.

Entrevistador: Perfecto.

Oye Simón, aprovechando que tú tienes la palabra en estos momentos, si tuviéramos que hacer una especie de clasificación, en términos de una buena docencia o un buen proceso de enseñanza, ¿Tú crees que una buena docencia, por ejemplo, para una asignatura práctica debiese contar con características distintas a una buena docencia de una asignatura de carácter más teórico o más conceptual?

Entrevistado: Creo que no, no necesariamente, es que claro, hay materias que son así mucho más teóricas, pero precisamente se ha notado que hay profesores que se dedican en ciertas situaciones a ejemplificar con elementos prácticos y, otros que no, que simplemente se dedican a seguir con la materia, nunca lo aplican a casos concretos, que es lo que vamos a aplicar más adelante cuando salgamos de la carrera.

Entrevistador: Perfecto.

Oye, le voy a pedir la palabra al Julián ahora.

Julián, por ejemplo, no sé, pesamos en la forma de una clase, tú tienes que valorar la manera en que mejor tú aprendes en una clase ¿Cómo podrías caracterizar esa forma, esa estrategia o ese método? Pensar así, “esta es la forma en la que mejor yo aprendo”.

Entrevistado: La mejor forma para mí de aprender es en lo práctico, estar metiendo las manos por así decirlo, ya sea en ejercicios de cálculo o puede ser en terreno, laboratorios. Me va mejor en lo práctico que lo teórico, estar yo ahí haciendo las cosas.

Entrevistador: Perfecto.

Ahí, por ejemplo, en esos casos y esta pregunta va para todos, en esas instancias en que ustedes van como aprendiendo a partir de la práctica ¿Cuál es la importancia o el rol que ustedes le dan, cual es la relevancia que

ocupa el profe en ese sentido? En el sentido de entregar un feedback ¿Tiene algún nivel de importancia o relevancia esta retroalimentación que va entregando el profe? O en realidad no le otorgan mayor importancia.

Entrevistado

El feedback que hacen los profes previo a hacer las cosas, fuera de lo teórico, ayuda bastante la verdad y, también, haciendo la retroalimentación mientras uno avanza en los trabajos prácticos.

Entrevistador: Perfecto.

¿Cristian, Nicolás o Tomás? Esos tips que van entregando o esa retroalimentación que va entregando el profe, ¿debiese cumplir con algunas características o estándares para que sea útil para ustedes? Por ejemplo.

Entrevistado Hola soy Nicolás.

Lo que pasa es que, con los feedback o retroalimentación, yo encuentro que debieran tener en sí, es que no tan simplemente sean como una pauta, porque siempre lo hacen así como una pauta y te lo suben, eso es lo que ha pasado muchas veces. Lo que encuentro, que sería útil o genial sería que el profe se dé el tiempo de una clase en explicar el por qué se dieron estos errores, o cuales fueron las causas para que nos fuera tan mal en las pruebas.

Muchas veces lo hacen, pero lo hacen a la rápida no más “esto es así, así, así y por eso es así”, entonces igual quedamos con duda como que no ayuda mucho.

Eso sería lo que yo aportaría.

Entrevistador: Perfecto

No sé ¿El Cristian, el Tomás?

Entrevistado Tomas aquí.

Comparto mucho lo que dice Nicolás, que a veces la retroalimentación que pueden entregar después de una evaluación es bien apresurada o hay veces que ni siquiera hace una retroalimentación, te pasan una pauta y te la muestran un poco y, después ni siquiera te la pasan para que te puedas quedar con ella y ver en que fallaste, han habido casos que han sido así.

Hay otros casos que incluso llega a ser confuso, porque te dicen “no quería que fuera de este modo” y después en la corrección, en la corrección te dicen “no quería que citaras textualmente” pero si no lo hacías de esa manera tenías la respuesta mal, entonces es bien confuso en ese sentido la retroalimentación que pueden presentar algunos profesores.

Hay algunos que sí, se detienen a tratar de explicar los errores, pero también, así como hay profesores que tratan de explicar los errores, porque hay profesores que simplemente no lo hacen.

También hay veces que nosotros como alumnos, igual hemos fallado en tantas partes que, si te pones a pensar si no hubieras estado con todo el estrés de la prueba... habría sido... fue como bien estúpido de nuestra parte mirando en retrospectiva, algunos errores que hemos tenido. Así que también, no es que le ponga todo el peso a los profes, en ese sentido, hay que hacer un cierto mea culpa, pero sí, si los profes le pusieran un poco más de énfasis a la retroalimentación creo que estaría mucho mejor.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Tomás.

Cristian.

Entrevistado Hola

Sí, resulta que igual comparto las opiniones de los chiquillos, ya que, algunas veces pedimos las pautas y se enojan, no las pasan, o dicen “la próxima semana la voy a pasar” y siguen, y siguen y no las pasan po. Otras veces que los profes se enojan mucho y como que te agarran mala.

Lo mismo pasas en las pruebas, uno pregunta algo y como que te responden mal algunas veces.

Entrevistador: ¿Existe como una predisposición negativa a este tipo de solicitudes?

Entrevistado Claro po, pero son algunos profes, la mayoría tiene muy buena disposición a explicarte bien y resolver tu duda.

Entrevistador: Y ahora, a propósito de esto mismo que tú estás comentado, si pensamos, así como: ustedes me han indicado cuales son las características en términos genéricos que debiese tener una buena clase, cuales son las formas en que ustedes han logrado como las instancias en que han logrado aprender de mejor forma y, lo han ejemplificado a partir de una asignatura en participar, han mencionado lo que se refiere a la retroalimentación.

Pero ahora, si pensamos en términos de habilidades como más blandas, habilidades más bien transversales ¿Cuáles son las habilidades que ustedes consideran como súper relevantes que debe tener un buen profe?

Entrevistado

Hola soy Nicolás.

Lo que me gustaría a mí que tuviera un profe así, que fuera empático con uno, que se pusiera en el lugar cuando uno va a hacer una duda o preguntar sobre otra materia, que sean empáticos, porque desde mi punto de vista, no lo son, te dicen “esto ya lo debería saber desde hace tanto”, eso es como una respuesta clásica de los profes.

Entrevistador: El resto muchachos...

Entrevistado Claro sí, sí, sí, yo comparto mucho con Nicolás respecto a eso, hay hartos que tú al preguntar y al recibir esa respuesta de que tu deberías haber sabido eso, le da carbón a ese sesgo que teni tú de ser juzgado en clases por no saber y, se vuelve a repetir el ciclo de: “mejor no pregunto y me quedo callado porque quedo como tonto preguntando”.

Entonces, si eso suele pasar igual mucho, entonces un profesor que sea más empático en ese sentido, y que se de el tiempo en explicar, da igual cuantas veces te pregunte. Creo que eso es esencial, porque por algo esta haciendo la pega de profesor po, si es tratar de enseñarnos y que entendamos la materia bien.

La otra cualidad de reforzar esa que dijo Nicolás. No sé carisma podría decirse, hay algunos profes que simplemente llegan a la sala todos latigudos, desmotivados, uno al verlos como que mientras habla como que no... no ¡te duerme! literalmente hay veces que te puede llegar a dormir el profesor como habla, entonces, si no te incita a estar todo el rato pendiente a lo que él esta hablando, tampoco podrías hacer mucho respecto a eso, aunque igual tampoco ayuda mucho el horario de algunas clases, hay algunas clases bien densas y no están colocadas en el mejor horario para andar prestando atención.

Entrevistado Yo comparto mucho lo del Tomás, lo de los horarios, porque es muy cierto, hay clases que son muy densas y están en un horario que realmente no deberían ir.

Entrevistador: Y ahí, por ejemplo, desde tu perspectiva de estudiante ¿Cuál sería tu sugerencia para un profe? Por ejemplo, Nicolás.

Entrevistado

O sea, lo ideal sería que las clases fueran en la mañana tipo una hasta las 16:00, mejor, tipo desde las 9:00 hasta las 16:00 sería un buen horario para una clase más o menos densa, porque igual estando en una clase densa desde las cinco hasta las seis, entonces ahí todo el mundo quiere irse. Porque también afecta el tema de si uno le coloca mucha atención al profe, porque uno en las mañanas esta con las mejores ganas, las mejores energías, pero ya en la tarde estai como cinco por ciento de batería.

Entrevistador: La batería esta ya más agotada.

Entrevistado Sí la batería esta agota.

Más encima hay mucha ventana, hay demasiadas ventas, entonces eso igual agota mucho.

Entrevistado Igual comparto lo que dice Nicolás, el tema de las clases muy densas, sobre todo sé que tengo compañeros que tienen las clases ya en la tarde, después de almuerzo, igual después de almuerzo lo único que uno quiere es irse a la casa, por lo menos en lo personal, he visto a varios que están en lo mismo y, tener una clase muy pesada no lo hace muy llamativo y da como hasta sueño.

Y muy temprano creo que pasa lo mismo, porque los que no se levantan con mucha energía van como casi durmiendo a la universidad y no presentan mucha atención a eso.

Igual hay que como ver bien el tema de los horarios y el tema de las ventanas, hay unas ventanas que son demasiado largas.

Entrevistador: Entiendo.

Oye y en ese contexto, porque por empleo, ya ustedes me señalan que claro, hay ventanas que son muy extensas que, en el fondo, las clases por la tarde cuando son materias muy densas tienden a ser un poco más agotadoras, etc.

Ahí, reitero nuevamente esta consulta que hice con anterioridad, ahí debiese por parte del profe, porque a veces más allá de que nosotros queramos hacer la clase en un horario determinado, a veces la universidad nos pone ciertas restricciones, ¿Cuál sería el mecanismo de actuación que debiese tener un buen profe?

Entrevistado Ahí es donde entra lo que yo creo que debería hacer un profe con ese contexto, de tener una clase bien densa en esos horarios, no ser un profe que se ponga a leer un ppt con una voz monótona a cada rato en esos horarios. El alumno está cansado, tuvo un montón de clases en la mañana, más encima hay algunas ventanas, si bien, las ventanas están hechas para estudiar o tomar otros ramos fundamentales, la universidad no ayuda mucho con eso, porque teni que estar estudiando para otros ramos, además los ramos fundamentales que te dan para tomar chocan a cada rato con los obligatorios entonces no es lo mejor.

A lo que voy, la mejor solución a ese tema sería que el profe entre... y también se entiende que el profe es un ser humano, no es que este como apretar un botón para que subir un poco la voz y ponerse más elocuente, pero... no me estoy yendo a ese extremo, pero a lo que voy no recaer al otro extremo, de ser como bien apagado al momento de hacer la clase.

Yo creo que un profe que llame mucho la atención y que logre impactar mucho a sus estudiantes de esa manera, es alguien que se demuestre que le gusta lo que está haciendo y, que se demuestre bien, no que lo haga aburrido.

Entrevistador: Entiendo.

Que transmita, en el fondo, que él transmita con su acción como profe, transmita como que existe interés de parte de él por enseñar y, que eso también sea percibido por los estudiantes, que genere un interés por aprender.

Entrevistado Claro, no solo por enseñar sino que también por lo que están haciendo, a fin de cuentas un profe que te diga, ya está bien, que te de un golpe de realidad diciéndote “sí, hay partes que van a ser super aburridas con tu trabajo” eso también, se agradece un montón porque una cosa es que te digan que

la pega va a ser divertida y la otra es que te engañen, diciendo “no la vai a pasar chanco todo el rato” siendo que la mayoría del tiempo vai a estar la mayoría del rato probablemente en una oficina .

Así que sí, el golpe de realidad se agradece, pero tampoco que te digan “no esta pega es super fome vamos a estar así todo el rato” no ayuda mucho eso.

Entonces, eso ayudaría un poco más de carisma, ese es mi comentario.

entrevistador Vale perfecto, gracias, Tomás

Cristian o Simón, el que quiera tomar la palabra.

Entrevistado Yo considero que es importante que los profesores sepan mediar con alumnos, en relación a los problemas que se generan tanto a nivel personal como de curso, porque siempre ocurren problemáticas, por ejemplo, no sé es necesario cambiar una prueba entonces se le pide como curso al profesor, a veces hay voluntad, a veces no, a veces se llega a un consenso, Entonces, yo considero importante que el profesor sea asertivo respecto de eso.

han ocurrido situaciones que como curso se le pide algo al profesor y en el fondo, él claramente no quiere, entonces ahí en la práctica nos dificulta los procesos, por ejemplo, pedir un cambio de prueba tal día y resulta que “no, no se puede” pero igual se podía, en el fondo es que el profesor no quería. Entonces, o no sé, problemas personales que tenga cada uno, por ejemplo, dificultades para llegar a ciertas horas, no sé ese tipo de problemas.

Hay profesores que son así más cercanos, tratan de ponerse en el pinto medio, otros que no son flexibles para nada, entonces considero que es importante eso

Entrevistador: Perfecto, gracias, Simón.

Entrevistado Hola aquí Cristian.

Respecto al tema de las salas y las clases en la tarde, resulta que igual tenemos clases como a las 15:50, en la sala son como cien personas y el profe se pone a hablar super lento, más encima con micrófono así, eso igual como que no ayuda mucho, aburre demasiado encuentro yo. Por mi parte me quedo cabeceando, lo peor es que si te pilla te reta, más encima tenemos laboratorio de ese mismo ramo, el profe es muy estricto, por lo menos es más entretenido el laboratorio.

Entrevistador: Ahora, ¿Por qué dices tú que el laboratorio es más entretenido? ¿Qué características tiene el laboratorio que para ti lo hace particularmente más entretenido?

Entrevistado Es que ahí lo que vemos teóricamente lo hacemos ya a la práctica, así como nos enseñan los materiales que tenemos que ocupar, la densidad de las cosas que pasan por tapizado. Por eso es más entretenido, porque vemos lo que el profe ya hablaba en laboratorio.

Entrevistador: Entiendo, perfecto.

Ahora, si llevamos esto también muchachos, al tema de las evaluaciones, yo sé que las evaluaciones en el contexto de la universidad es un tema que es complejo, que saca ronchas en los estudiantes.

Entonces, ¿existe alguna instancia de evaluación que a ustedes los haya dejado satisfecho? En el sentido de pensar así como, “esta evaluación fue una oportunidad para demostrar o dar a conocer todo lo que yo aprendí en la asignatura, así como que no solamente me hicieron marcar una alternativa, si no que tuve que hacer más que eso”.

Si pudiesen comentar o entregar características de una instancia evaluativa que ustedes hayan valorado positivamente.

Entrevistado

Hola soy Nicolás.

Lo que pasa es que ha sido una evaluación que ha sido así como tú dices, había sido con el profe de “hidráulica” porque el profe de “hidráulica” te colocaba un problema, tu tenai que analizarlo y, que además tenías que aplicar conocimientos previos a entrar a su ramo para poder resolverlo, ahí uno tenía que craneársela, buscar por aquí y allá. Entonces, eso a mi en lo personal, me llamo mucho la atención porque pude ahí demostrar todos los conocimientos que yo sé, ahí yo quedaba satisfecho.

Lo otro igual para que las pruebas sean más o menos pasables, si se podría decir, es que los profes hagan ejercicios muy parecidos a los de las pruebas con la dificultad que ellos exigen, porque no muchas veces lo hacen, porque hay veces que te explican algo y uno dice “ha ya esto está fácil” pero en la prueba, te salen con algo que no entra, o que es muy complejo o te piden otra cosa que nunca se explicó en clases, entonces uno queda así como “plop”, eso ha pasado con hartas pruebas en realidad.

Entrevistador: Te entiendo, perfecto.

Gracias Nicolás.

¿el resto? ¿no sé si quieren agregar algo más?

Entrevistado Igual comparto lo del Nicolas, con el tema de lo visto en clases con el momento en la evaluación hay cosas que no se ejercitan de la misma manera en clases, que al hacer los ejercicios ya evaluados, por ejemplo.

Entrevistador: Entiendo.

No sé, ¿Tomás, Simón, Cristian? ¿Tienen algo que agregar?

Nicolás

Entrevistado Lo que encuentro igual que se debería hacer es lo que dice Julián, como que reforzar mucho esa parte y no tan simple de quedarnos con las ayudantías, por que los profes dicen “no, pero esto lo tuvieron que haber visto con el ayudante” pero uno queda así como, pero si él no tiene la misma experiencia que tiene el profe, ahí queda uno así como queda mal po, eso es lo que podría aportar.

Entrevistador: ¿El resto muchachos?

Entrevistado

También agregar el tema de las respuestas escritas, no de cálculo, sino que escritas, porque muchas veces piden las respuestas pero exactamente como lo enseñaron, pero si tu lo respondes exactamente como lo enseñaron, te lo cuentan como plagio. Me paso personalmente que me lo aprendí lo al pie de la letra y lo escribí tal cual, me lo pusieron así como que copié en la prueba y no fue así, y no sólo a mí me paso sino que a varios compañeros, el profe dijo “no, ustedes copiaron la prueba igual” pero el mismo pidió que ocuparon las mismas palabras porque eran palabras técnicas, que si las cambiábamos no iban a la respuesta, por así decirlo.

Entrevistado

Acá Simón.

Sí, considero que hay profesores que no dejan muy claro en la clase los conocimientos necesarios para la prueba y, dejan delegado eso a los ayudantes, hay otros que no, que dejan muy claros los conocimientos que se necesitan para la prueba.

Y por la pregunta de que si en las evaluaciones los conocimientos, si es que había conocimientos en general así como fuerte de la materia, yo he notado que lo dejan siempre para los exámenes, para la prueba ultima que es el examen, ahí generalmente dejan como los conocimientos más fuertes del ramo, ahí tratan de darse cuenta si aprendieron o no, pero es siempre al final del ramo.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado Hola, aquí Cristian.

Comparto lo mismo que dice Simón, porque igual hay cosas que pasan y dicen los mismos profes “no si esto puede entrar en la prueba” y al final uno lo ve en los exámenes y, lo ven no tan igual a lo que pasaron, le ponen como un grado de dificultad más alto, eso es lo que pasa como que uno se enreda y queda en blanco, se queda pensando en qué puede hacer.

Entrevistador: Entiendo.

Ahí como que ocurre esto, perdón Cristian, ocurre esta como disonancia entre lo que se hace como en la parte como practica en la clase y en lo que finalmente se evalúa.

Entrevistado Claro, eso es porque te pueden pasar una materia, como dijo Julián, que tú lo podí encontrar como bien, ya piola bacán. Y ya después en la prueba es como algo totalmente diferente, entonces le ponen mucho grado de complejidad, encuentro yo.

Tipo en “Hidráulica” no es tan así, por ejemplo, el profe nos dice “los ejercicios van a ser así tarán, van a hacer así tal cual, esto tienen que hacer, esto tienen que sacar, ya” ahí uno comprende al tiro, mientras que los otros profes no son tan así, te dicen “va a salir esto nomás” ahí tú tienes que estudiar todo, las normas, los ejercicios, todas esas cosas.

Y preguntas muy específicas, de tanta materia, cosas muy específicas.

Entrevistador: Entiendo.

¿Algo más que agregar en este punto muchachos? ¿Alguien más quiere tomar la palabra? ¿No?

Ya para ir cerrando un poco, sólo me quedan dos aspectos que consultar. Uno de ellos tiene que ver con la evaluación que se hace de la docencia en la universidad, ustedes como estudiantes tienen que responder una encuesta donde valoran el desempeño del profe, entonces ¿creen que tiene algún sentido, alguna finalidad concreta esta evaluación? ¿consideran que es útil para algo?, les cedo ahí la palabra.

Entrevistado

Hola soy Nicolás.

Yo encuentro que la evaluación que hacen al final siento que no tiene ningún sentido, porque los profes siguen siendo igual, no cambian.

Entonces que hagan eso, que nos pidan que hagamos una encuesta, para que al final los profes sigan tal cual, encuentro que no tiene sentido, como que no hay mucha ayuda, encuentro yo.

Entrevistado Hola, Julián.

Apoyo lo que dice Nicolas, porque igual la encuentra docente sirve para dar a conocer nuestro punto de vista al evaluar los profesore cada uno, hay muchos ítems de como evaluarlo, tanto como de enseñanza, aprendizaje, de un sinfín de cosas. Pero, al fin y al cabo, después los profes siguen siendo los mismos profes, siguen teniendo las mismas metodologías, porque es así cómo se las saben, porque muchos profesores dicen que no son docentes

que son ingenieros, me ha tocado escucharlo, o que son de la materia en que se especializan, no son docentes, por así decirlo.

Entrevistador: Entiendo.

Entrevistado: Hola aquí Cristian.

Igual por mi parte también reafirmo lo que dice Julián, sobre lo que los profes dicen “que no son profesores como tal, son ingenieros” eso igual como que a uno le da como lata, porque se están prestando como profesor para enseñarte, como que no tan lo que tú en verdad estai preguntado, o lo que necesitai.

Lo que es la encuesta docente, yo cacho que es para perpetrar los puntos débiles que de un profesor o algo así, yo igual respondo siempre y todo, pero resulta que como dijeron anteriormente, los profes no cambian su metodología, siguen siendo igual, la verdad no tengo idea si lo tomaran en cuenta o lo verán.

Entrevistador: Perfecto.

¿El resto muchachos?

Entrevistado: Yo encuentro que la universidad le da un poco fuerte a la evaluación docente, en comparación o como me han comentado donde hacen también evaluaciones y no queda en nada, acá se toma harto en cuenta, pero no se notan michos los resultados, como opinan mis compañeros, no se ve mucho la influencia de la evaluación en los profesores, profesores que siguen igual con los mismos defectos que alomejor se criticaban antes, entonces uno queda como un poco en duda si es que rinde la evaluación o no.

Entrevistador: Oye Simón ¿Para qué crees tú que se utiliza la evaluación de los profes?

Entrevistado: Creo yo que la evaluación es, ¿Cómo se llama?, para ver la calidad de la enseñanza, si es que están riendo con lo que necesita la universidad, porque uno de los focos que da la universidad es que lo profesores son de calidad, entonces se nota que están preocupados en eso, ahora resultados, se nota que está un poco en duda.

Entrevistador: ¿El resto muchachos? ¿Alguno quiere incorporar algún comentario adicional? ¿No?, Ahí sí.

Entrevistado: Desde mi parte no, porque concuerdo mucho con los chiquillos.

Lo que pienso igual, es que como que hacen esa evaluación para dejarnos más tranquilos, así como para hacernos pensar “ha ya están haciendo algo para que los profes cambien y todo eso” eso ya es genial, que uno queda así con la ilusión de que para el próximo semestre los profes van a cambiar, eso es lo que encuentro yo.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado: Aquí Cristian.

Pienso que deberían tomar en consideración lo que los alumnos ponen más que todo, para ver si pueden mejorar sus puntos débiles o explicar de mejor manera las cosas.

Entrevistador: Perfecto.

¿Tomás?

Entrevistado: No nada nuevo que agregar, estoy bien de acuerdo con lo que han dicho los compañeros.

Incluso, no sé para que sirve honestamente la encuesta docente, supongo que es para recaudar datos de como debería mejorar el equipo docente, pero, como bien dijeron mis compañeros, yo no veo que hay mucha mejora de su parte, de hecho hay algunos casos que no sé si se lo hayan tomado personal, pero siguen rindiendo de la misma manera, incluso no sé, la manera en la que actúan como que es más para ponerte trabas en el camino, que para ayudarte que es lo que debería hacer un profesor.

Entonces no creo que sea de mucha utilidad, si de verdad están tomando en cuenta las recomendaciones, pues no. O sea, tengo claro que no somos ningún experto en como enseñarles a algunos cabros, pero somos los que estamos recibiendo el producto a final de cuenta y, hay veces en las que no estamos del todo contentos.

Entrevistador: Entiendo.

Y para cerrar muchachos un poco, les pediría que piensen en tres conceptos que caracterizarían una buena docencia o a un buen profe si se quiere, en el área en la que ustedes se están formando.

Ahí ustedes me dicen sabe que no sé po”, por ejemplo, el Cristian me dice “estas tres características debe tener una buena docencia” y me indica las tres. Pueden tomarse un ratito para que, en el fondo, piensen en esas tres palabras que caracterizarían una buena docencia en el área en la que se están formando.

Entrevistado:

Por mi parte que sean más conscientes así, que recuerden cuando ellos eran estudiantes y que pasaron por cosas malas igual que nosotros. Sería una de ellas.

Entrevistador: Ser más conscientes, de acuerdo.

Entrevistado: Sí apoyo eso, el tema de la comprensión hacia el estudiante, porque ellos igual fueron estudiantes en su momento, quizás también tuvieron problemas o cualquier cosa y, ellos como que no se ponen en el lugar de uno

Entrevistado: Yo también apoyo lo mismo que dicen Julián y Simón si no me equivoco, apoyo eso que los profes sean más empáticos con uno, que tengan la disposición de enseñar para que uno aprenda

mejor y que el ramo sea más llamativo, muchas veces son cuatro o cinco ramos que no llaman nunca la atención y es “oh toca este ramo” así que de verdad eso sería un punto bastante fuerte, porque ellos igual fueron estudiantes como nosotros y, yo creo que ellos también tuvieron que haber tenido ese punto de vista, igual que nosotros, que los profes enseñaban mal, que no tenían la simpatía y la disposición.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado

Otro punto que podría agregar sería como una mejor disposición hacia los estudiantes en sí, a la hora de que uno tenga consultas te respondan con claridad, porque hay muchos que te la responden, pero se dan muchas vueltas o te cuentan partes de su historia que no tiene relación con lo que preguntaste.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado Que contesten los correos algunos.

Entrevistado ¡Sí también!

Entrevistado

Pasa mucho que dicen “no, hábleme al correo”, pero estás esperando la respuesta, si es que es para una prueba, después de la prueba te vienen a contestar. Que estén atentos al correo

Entrevistado Sí, concuerdo también con mis compañeros, considero que es importante la empatía que puedan tener y la claridad en como enseñan sus materias, en el fondo. Porque a veces dejan en mucho misterio casi, lo que necesitan enseñar y, nos dejan con muchas dudas a nosotros, en relación a las evaluaciones... en muchos aspectos, como que se guardan un poco, en misterio que es lo que están buscando en nosotros para un ramo.

Entrevistador: Perfecto.

¿Algo más muchachos que agregar?

Entrevistado Por mi parte no.

Entrevistado O sea, que tengan, sé que es harto pedir porque también es su pega, ellos tienen su pega y todo ...

Que tengan la idea de que supuestamente están formando profesionales en cierto sentido, entonces al momento de impartir tu cátedra, si bien, teni que hacer evaluaciones que van a dejar algunos alumnos en el camino, teni que hacer algunas cosas que sean difíciles para que de verdad caches si entendieron tu materia. Pero una cosa es hacer una prueba difícil, y la otra cosa es hacer una prueba corta cabezas prácticamente, entonces, creo que ponerle sobre exigencia a un alumno, si bien sí, ya lo potencia en cierto sentido, no creo que sea la mejor manera de enseñar, poner muchas trabas no considero que sea la mejor manera de sacar potencial de los estudiantes.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistado Eso.

Entrevistador: De acuerdo, Tomás.

¿Algo más muchachos? ¿Algo más muchachos que comentar, que mencionar o que quisiesen transmitir?

Entrevistado Por mi parte que sean un poquitito más consciente, que no sean tan duros a la hora de expresarse o..., darnos sus propios conocimientos que ellos tienen hacia nosotros, porque igual una experiencia que queremos vivir que no sea así como fome o dura, si va a ser como nuestro trabajo, nuestra vida

Entrevistador: Que no sea una experiencia traumática

Entrevistado Sí, hasta el momento esta siendo un poco traumática.

Entrevistador: Todos pasamos por eso Cristian así que tranquilo, parece que es parte de la vida en la Universidad.

Oye muchachos, les agradezco por la participación, haberse dado el tiempo, porque paso bastante rato desde que iniciamos, les agradezco enormemente la información que me han aportado, va a servir bastante para efectos del trabajo doctoral que estoy realizando.

9.7.6 Grado de Oceanografía

Duración: 01:01:42

Participantes: 5 estudiantes

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Hola muchachos, buenas tardes mi nombre es Felipe González Catalán, soy estudiante del doctorado en educación y sociedad de la Universidad de Barcelona y, en este contexto, me reúno con ustedes a propósito de desarrollar este espacio de conversación para efecto de hacer recogida de datos, en el marco de mi tesis cuyo título es “Evaluación de la calidad de la docencia en la universidad, un estudio comprensivo en torno a las percepciones de docentes y estudiantes de diferentes campos del conocimiento, en una universidad chilena”, en este contexto, el propósito de la investigación es poder comprender la percepción que tienen, tanto los profesores como los estudiantes en torno a los procesos de evaluación de la calidad de la docencia en la universidad, y de la calidad de la docencia misma, a fin de poder proponer algunas líneas de trabajo a futuro a propósito de la información que se pueda obtener en este contexto.

Dicho esto, una solicitud que les voy a hacer a propósito de la conversación que vayamos teniendo, es que en la primera intervención que ustedes tengan, señalen su nombre, solamente su nombre, no es necesario que señalen su apellido, solamente señalen su nombre, para efectos de poder hacer el registro de las intervenciones con posterioridad.

Entonces como les comentaba uno de los temas relevantes en el estudio que estoy desarrollando, dice relación con la calidad de la docencia y la buena docencia en particular.

En ese contexto, si yo a ustedes les pregunto y en términos muy generales, ¿Que, cómo ustedes caracterizarían o cuál es el concepto que ustedes tienen en su cabeza o lo que se les viene a la mente respecto de una buena docencia o un buen proceso de formación o buena enseñanza en la universidad? ¿Cómo lo podrían conceptualizar o lo podrían caracterizar ustedes? El que quiera tomar la palabra lo hace, y me da a conocer su percepción, opinión.

Entrevistado

Mauricio: Soy Mauricio, hola.

Para mí, una buena docencia, una buena enseñanza es pucha, cuando uno explica algunos saberes o conocimientos, de manera que la otra persona los aprenda, pero además pueda ocupar esos conocimientos como para algo más, ¿Cachay?

Hay ejemplos en nuestra carrera, que los profes como que te vomitan información nomas, vomitan y vomitan y tení que aprenderlas de memoria, pero después pasan uno o dos años y se te olvida todo.

En cambio, con otros que no sé, tiene diferentes métodos de enseñanza y no sé cosas que vi en primer año, todavía me acuerdo.

Para mí es una buena enseñanza, como poder tener una capacidad de hacer que la gente retenga la información que uno está enseñando.

Entrevistada Tengo el mismo...

Hola soy Constanza.

Tengo el mismo pensamiento que mi compañero Mauricio, de sobre la buena docencia, que los profesores sean capaces de motivar a los estudiantes y que tengan como que, que puedan tener como un ambiente agradable igual del aprendizaje, y que nos estimulen también y que también nos quede como, que no sé, retenga igual la información durante todo el tiempo de nuestra carrera, hasta ya cuando estemos trabajando.

Por qué igual también pasa, que hay algunos profes que pasan la materia, pero como yo por mi parte siento que, tengo que aprendérmelo todo así de un viaje y cuando llego a la prueba, la vomito toda y como que siento que no me sirve para nada ese, como el aprendizaje que tuve con los profes.

En vez de sentir un ambiente bueno, como que me siento estresada, ese es el tema

Entrevistador: Perfecto, gracias, Constanza.

Entrevistada Hola me llamo Constanza también.

Algo que yo agregaría a lo que dicen mis compañeros también, es que, por ejemplo, hay algunos profes que como que mandan su clase y listo, como que eso nomas como que “ya a mí me pagan por hablar nomas y listo”. En cambio, hay otros profes que se les nota que ellos están, como que te preguntan si tu entendiste, como que se preocupan de que uno de verdad entienda y si uno les dice “no profe, sabe que esto no me quedo muy claro” te ayudan, te lo explican de otra forma o te envían así como información complementaria, te dicen “podría realizar esto” o te lo explican de otra forma.

Entonces, para mí también una buena docencia, es que como que el trato igual sea como que el profe también va aprendiendo de los mismos alumnos. No que solamente que ellos, que hay algunos profes que vienen hacen su clase, pasan lista y listo, la otra semana es la prueba y ya listo.

Hay otros profes que realmente se nota que les importa que uno de verdad aprenda, y eso también hace, que como mis compañeros dicen, que la materia como que se te quede. No como si fuera realmente una exposición que tú vas a escuchar y listo, hay como una retroalimentación del profe en la misma clase.

entrevistador Perfecto, gracias, Constanza

Entrevistada Hola soy Evelyn.

Y quería también agregar como decía Constanza, de que una buena enseñanza sería que los profes tuvieran diferentes maneras de poder explicar el mismo concepto.

Por qué, hay un caso particular en “oceo”, en un ramo que ha habido como bastantes problemas, de que el profe explica una materia en sí densa, uno le preguntaba “profe no entendí”, y te voy a explicar de la misma forma, después en la prueba a la mayoría del curso le iba mal, y él en vez de hacerse una autocrítica “ohh tal vez sí, no pude explicar bien la materia” era ustedes no estudiaron lo suficiente.

Entonces, siento que una buena enseñanza es también que los profes se hagan una autocrítica de como poder entregar la información o la materia a los alumnos en este caso, porque cada uno tenemos diferentes maneras de aprender, que ellos a veces no toman en consideración.

Entrevistador Te entiendo.

Perfecto, gracias, Evelyn.

Entrevistado Buenas, mi nombre es Alexander.

Y para mí, como decía mi compañera Constanza, una buena docencia es en la que el profesor su único objetivo no sea terminar la clase, sino que el conocimiento quede en nosotros, nosotros que somos los estudiantes y que seamos capaces de transmitirlos a otras personas también, que no sea sólo el conocimiento para nosotros, que lo podamos pasar a nuevas generaciones. Para mí, eso sería una buena docencia

Entrevistador Perfecto, gracias alexander

Oye muchachos, miren de lo que ustedes me han ido comentando, han hecho alusión a aspectos que tiene que ver con procesos o estrategias más bien super concretas en términos de lo que hace el profesor y que a ustedes el hacer del profesor les permite quedar con ese conocimiento y ponerlo en práctica a posteriori, así también han hecho alusión a algunos aspectos de carácter transversal, que tiene que ver como el profesor se va vinculando con los estudiantes.

Respecto del primer punto, pensando en actividades, estrategias o métodos concretos que utilizan los profesores ¿tienen recuerdos de alguna metodología o de alguna experiencia o actividad que haya realizado el profesor y a que a ustedes los haya dejado como super satisfechos en términos de que, sí a través de esta metodología o forma que utilizo el profesor yo logré aprender y siento que logre adquirir un nuevo conocimiento o competencia en relación con la disciplina que me estoy formando? Si pudiesen comentarme de alguna experiencia que se les viniese a la memoria.

Entrevistada

A mí se me hace recuerdo del profesor de “Bioquímica” que actualmente estoy dando el ramo con él. Él por ejemplo explica la materia, y claro, son cosas que nosotros no hemos visto antes, y casi que con cada cosa lo relaciona con la vida diaria, así como del día a día, por ejemplo, como es bioquímica lo relaciona con la comidas, o cosas del área ,con de la salmonicultura , con el pellet de esas cosas, entonces eso hace que realmente se te quede la materia, porque después uno esta pucha no se comiendo, o en la sucralosa “ohh sí esto es un azúcar y tiene tanto o tanto” entonces como que son , obviamente no digo que todo se me quede en la memoria o en la mente, pero hay ciertas cosas que se te quedan , que uno puede recordar más allá fuera de la clase.

Es muy distinto a que un profe venga, hable sobre todas las macromoléculas y después diga “ya nos vemos la otra semana” uno ve como tan lejos la materia, pero si te la acercan como a ejemplos cotidianos, uno dice “ohh esto está presente en el día a día”. Así que, para mí, eso es una buena estrategia, que vayan ejemplificando sobre todo con casos con el día a día o cosas cercanas que uno pueda ver y sepa reconocer también.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Constanza.

Entrevistado Yo tengo dos ejemplos.

Uno, del ramo de “Geología” que en ese tiempo lo daba Marco Cisternas, que lamentablemente ya no está, pero me acuerdo que todos aprendíamos bien ese ramo o la mayoría, porque el profe era muy físico con sus cosas, las explicaciones que hacía era como el choque de las placas y te hacia dibujos, o cuando explicaba las fallas hacia todos los movimientos, cuando estábamos estudiando parecía como si estuviéramos bailando, hacíamos todos los movimientos que hacía el profe.

Y uno más reciente, es del ramo de “Procesamiento de datos oceanográficos”, que es un ramo que anteriormente era muy difícil de pasar, era horrible, más que nada por el profesor. Pero el profesor nuevo que esta, te busca ochenta mil maneras de hacer las cuestiones o explicar las cosas, porque acá hay muchos gráficos y los gráficos son cuestiones demasiado complicadas, muy complejas, pero el profe si es que no aprendí con palabras, te hace un dibujo en la pizarra o sino en aula se suma al gráfico, te dice esto es esto, o con fotos, o con cualquier manera que tenga de explicar lo va a hacer. Y eso afecto mucho, la primera vez que di este ramo en la primera prueba me saqué un 1.9 y ahora me saqué un 5.3 en la primera prueba, así que la diferencia fue mucha.

Entrevistador: Perfecto gracias, Mauricio, Constanza.

Constanza Santana ¿Querías decir algo anteriormente? ¿O no?

Entrevistada Sí, de hecho, quería dar el mismo ejemplo de “Geología” porque también di el mismo año di el ramo de “Geología” con Mauricio.

Claro, también el profe era demasiado movido, me acuerdo, igual siempre como que, también como que intentaba relacionar las cosas en nuestra vida cotidiana. No sé si te acuerdas Mauri, empezó con el tema del cambio todo cambia.

Entrevistado

Mauricio: Y colocaba la canción esa.

Entrevistada Sí, como que nos quedamos todos, ya, entonces la tierra es dinámica, va cambiando todo, nada es estático. Todos estábamos como super atentos en su clase, como que el profe tampoco no tenía que decir silencio, presten atención, porque al final eran tan entretenidas sus clases que uno solito lo veía y le ponía atención.

Y también, claro, lo mismo con procesos oceanográficos, el profesor de antes era muy viejito, era como estar escuchando un libro viejo, un libro antiguo, era muy técnico todo, todo era muy cómo no entiendo nada, me frustró, me frustró, me frustró.

En cambio, con el cambio de profesores, estos entienden porque pasaron por lo mismo, te tratan de explicar todo lo mejor posible para que tu puedas pasar el ramo.

Entrevistador: Oye Constanza, a propósito de eso que señalas que tratan de enseñar lo mejor posible, una explicación de calidad ¿Qué características contiene? o una explicación de buena calidad.

Entrevistada Una explicación de buena calidad es que sepan cómo explicarle bien a un alumno o cualquier persona que no sepa bien del tema, ósea, que no haya tanto tecnicismo que igual se pueda.

El Mauri, creo, ha tenido que ir a colegios, y ha tenido que explicar a los niños sobre lo que se trata oceanografía y, quizás algunos procesos que pasan, pero no les va a decir esto es la termoclina, la aloclina, no le va a decir eso a un niño porque no va a entender o a una persona normal, porque no va a entender lo que está pasando.

A eso me refiero yo a una explicación de buena calidad

Entrevistador: ¿El resto muchachos?

¡Evelyn!

Entrevistada

Yo quería comentar, de que creo que fue en primer o segundo año, yo me colé prácticamente a todas las clases del optativo de “Acuicultura”, no me inscribí en el ramo porque, no sé, fue de floja, pero estuve todas las clases, era super entretenido, porque la profe Gabrielle aparte de muy simpática, trata también de explicar lo mejor posible, si uno no entiende te lo vuelve a explicar de otra forma, te lo vuelve a decir de otra forma, ella tenía como muchas actividades prácticas. Era una clase de teoría, donde explicaba las ventajas de la acuicultura, las desventajas de la acuicultura, de cómo nació y, en la clase siguiente llegaba con muchas cartulinas o plumones y era así como, ya, sepárense en grupos que van a hacer actividades, ustedes van a hablar de las ventajas que se puede encontrar, que organismos pueden tener acuicultura. Entonces relacionaba todo lo que se veía en teoría, eran juegos, habían premios, yo lo encontré super entretenido.

Después cuando volví a dar el ramo, me inscribí, y de nuevo ya habían muchas que ya me acordaba, porque ya lo había visto con ella, con sus actividades prácticas.

Y también, hablando de “proces”, yo lo di tres veces, a la tercera lo pasé, y se notó mucha la diferencia con el cambio del profesor, porque, como decían mis compañeros, la forma de explicar de él, de hacerlo más cercano. Ese es el ejemplo que yo dije de la autocritica, el profe no lo tenía, entonces habían cosas que yo en esos dos años que estuve tratando de pasar no entendía, que no me quedaban y no lo comprendía, cuando también el profe era como “ah era así de sencillo”, eran como ejemplos, el mismo como que dibujaba en la pizarra y decía “no chiquillos, en el mundo laboral pasa esto, esto y por eso se usa este filtro” y era “ha con razón”, y nos explicó otras variables que no fueran necesariamente físicas, porque el profe anterior era todo, todo en el área física, y este profe no, el área química, el área biológica, lo que se puede ver y lo que no, eso lo hizo mucho más sencillo relacionarlo, en nuestro caso, con el futuro laboral

Entrevistador: Perfecto, gracias, Evelyn.

Entrevistado Yo quería hablar de un ramo que tuve el semestre pasado, “Pesquería, ciencia y sostenibilidad”, el profe era super didáctico en las clases y hacia diferentes tipos de evaluación para aplicar el conocimiento, siento que eso ayudaba mucho para que la clase no se volviera aburrida.

En una clase hacíamos, no sé, un mapa conceptual, después comparar tipos de definiciones, hacíamos diferentes tipos de actividades, eso hacia la clase mucho más entretenida. Además, después él nos dio la oportunidad para ir a trabajar a un centro de cultivo de peces y, eso fue bacán, porque pudimos aplicar todo el conocimiento en terreno, nos ayudó mucho con mis compañeros, la verdad eso. Yo me acuerdo de ese ramo que el profe hacia las clases muy didácticas no era como los otros profesores, que sólo llegaba y nos pasaban la materia, él intentaba que su clase fuera diferente, eso la verdad que me gustó mucho y, ojalá que en diferentes clases aplicaran ese tipo de enseñanza.

Entrevistador: Alexander, por ejemplo, cuando tú dices, que habían profes que en el fondo se dedicaban sólo a pasar la materia, te refieres a que hacían una explicación teórica, como que daban un discurso de principio a fin de la clase ¿A eso te refieres cuando haces alusión a únicamente pasar la materia?

Entrevistado Sí, porque la verdad es que hay profes que llegan a la clase, ponen el PPT, hacen la clase, tienen alguna pregunta y se acabó la clase, nada más. Me ha pasado mucho que los profes llegan, tienen el PPT, hacen el discurso de la clase y nada más, y la clase, la verdad, es que se vuelve super aburrida, para eso la tomo por zoom, si va a llegar a hacer eso no más. Por eso ese profe como que intentaba cambiar eso, además como era el primer semestre de clase presenciales, se apreció mucho ese esfuerzo, de que el profe intentara cambiar el método de las clases, para que la clase no fuera tan aburrida.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias, Alexander.

¿Nos queda algo más que agregar? ¿Alguien tiene algo más que agregar respecto de este tema?

¿No?

Perfecto.

Así como me han señalado ejemplos respecto de cuáles han sido las estrategias o métodos que a ustedes los han marcado positivamente o que han sido buenas experiencias. Así como hay métodos o estrategias para acercarse al contenido disciplinar del área en la que ustedes se están formando, también hay otros elementos que son relevantes, como por ejemplo esto que comentábamos al inicio de la conversación en términos de competencias más bien transversales, a aspectos referidos a la forma en que se van dando las interacciones en la sala de clases con el profesor, en ese sentido ¿Cuáles son los elementos que ustedes consideran que en esa dimensión del proceso de formación son relevantes y, que ustedes valoran positivamente y que un profesor necesariamente debiese de estar, digamos, poner de manifiesto a la hora de impartir una formación?

Entrevistado ¿Puede repetir la pregunta? No entendí muy bien

Entrevistador Sí, sí.

En el fondo, así como hay aspectos referidos a estrategias o métodos más técnicos, quizás, para acercarse al contenido o al ámbito disciplinario del área en la que ustedes se están formando, también hay otros aspectos que son relevantes, que tienen que ver más bien con competencias transversales, que debiesen poseer los profesores a la hora de poder desarrollar un buen proceso de enseñanza.

En ese contexto, asociado a estas competencias más bien transversales como, por ejemplo, no sé, la capacidad de interacción con los estudiantes, estoy ejemplificando nada más.

¿Cuáles son los elementos que ustedes consideran que son relevantes para una buena docencia?

Entrevistada Yo creo que, así como usted dijo, que igual los profes, igual pasa que la mayoría de los profesores, que tengan ¿Cómo interacción con nosotros?

Por qué me ha tocado tener profes que son de prestación de servicios, ellos poco menos que son seres intocables que viene a dar la clase y se van, así como “ya buenos días, hoy vamos a... ya listo”, y es como, así como llegan con una parada, así como super penca, así como si fueran seres superiores que no se les puede preguntar.

Pero hay algunos profes como los de nuestra escuela, la mayoría, que al menos si te ven ene le pasillo te saludan o cuando empieza la clase, lo mínimo que dicen es un “buenos días ¿Cómo están?” y uno les dice bien, ha ya que bueno” esa mínima interacción hace que uno como que se sienta, ve al profe como un poquitito más humano y uno diga “ como que ya le voy a prestar atención”, pero si llega un profe que dice “ ya buenos días ,ya saquen su cuaderno , la cuestión” uno queda así como ¿Qué onda?, es una cuestión super pequeña, pero es un mínimo que te saluden, que te pregunten como estas, uno se siente más cercano con el trato con el profe y dan como ganas de prestar atención, que eso ya va más allá de la personalidad, no sé si de la personalidad pero con el trato con los profes.

Uno igual al sentirse con el trato más cercano, uno tiene más confianza al preguntar, porque si uno ve que el profe te trata con cercanía, si yo no entiendo, me da para preguntarle “sabe que profe, no entiendo esto”. Pero si llega un profe que se cree dios, uno dice “mejor no le pregunto porque se puede enojar”, o quizás me mire y me diga “esto yo lo explique o esto deberías saberlo ¿qué pasa? Esto ya lo vieron y no lo voy a repetir”.

Entonces igual afecta eso, que uno se sienta con la comodidad de preguntar al profe, y no quedarse con la duda, que pasa mucho con algunos profesores, que llegan con ese muro, que uno no puede preguntar y te quedai ahí.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Constanza.

Entrevistado Otra como actitud importante que encuentro yo, es la conciencia que tenga un profe en torno a, no sé, los créditos que tenga su ramo, porque ha pasado muchas veces que un ramo que tiene como dos créditos, los profes te mandan a hacer informes, videos, trabajos y una carga académica que es demasiado fuerte para la cantidad de créditos que tiene ¿Cachay?

Eso afecta caleta, me acuerdo que en tercer año tuvimos una cuestión así que teníamos dos ramos que cada uno tenía como tres o cuatro créditos pero la cantidad de trabajo que te daba cada profe, porque más encima los profes algunos son muy como orgullos y son muy cómo, “oh mi ramo es el más importante y tienen que dedicarle tiempo a mi ramo” ¿Cachay? Así que, nos daban, en un ramo teníamos que hacer guías y programar y hacer otras cosas, y en el otro teníamos que hacer informe todas las semanas, tener laboratorios y prelaboratorios y la carga que generaba eso era demasiado, yo tuve que botar uno de los ramos porque era mucho para mí.

Entrevistador: Gracias Mauricio.

Evelyn

Entrevistada Yo quiero agregar de que a veces los profes se les olvida de que somos alumnos, y es chistoso, porque es como “acaso ustedes no lo vieron, ustedes ya deberían saberlo” y son cosas que en verdad aun no vemos, que en el año en que estamos todavía no corresponden y nos tratan con palabras o con tecnicismos de profesionales y que no conocemos. Se enojan con uno, entonces de repente, como decía Constanza, no dan ganas de preguntar, porque los profes te miran mal o ponen caras o dicen “pero si tuvieron verlo el año anterior o porque con ese profe no” entonces, a veces ni siquiera hay comunicación de los mismos profes entre ellos, y eso que nuestra facultad es super chica, entonces no se ponen de acuerdo. Un ejemplo: tenemos dos “Oceo física”, “Oceo física uno” y “Oceo física dos” no hay comunicación, lo dan dos profes aparte, no hay comunicación entre ellos, entonces a veces se repite la materia o a veces se ven cosas en “Oceo física dos” que se tuvo que haber visto “Oceo física uno” porque el profe de “Oceo física uno” no lo vio, entonces el profe queda “ustedes deberían haberlo visto” y es como “no, no lo hicimos”.

O ocupan esos tecnicismos ya profesionales con cosas que se ven cuando uno ya trabaja, nosotros como que no lo hacemos, y se enojan con nosotros y no tenemos la culpa. Entonces, a veces se les olvida que tienen que tener conciencia de que somos alumnos, en que año estamos y, tener comunicación también, con sus mismos colegas para impartir bien los ramos

Entrevistador: Te entiendo, perfecto.

¿El resto muchachos?

Constanza

Entrevistada Igual ahí agregaría eso que dijeron, que hay algunos profes que creen que uno solamente tiene su ramo y te mandan un montón de cosas y, uno les dice, ya típico caso que uno dice profe sabe que puede no se cambiar la entrega o darnos un día más, así como rogándole, y dicen “no, es que ustedes ya están en la Universidad ya no están en el colegio, tienen aprender a dividir sus tiempos”, pero a veces dan una carga académica como si solamente tuviésemos ese ramo, y como que a veces son súper inconscientes en eso porque creen que estamos dando solamente su ramo y, cuando nos va mal dicen “no, es que ustedes no le están dedicando el tiempo suficiente” y es como, tenemos como cinco ramos más, ósea, igual a veces, sí es verdad que hay que repartirse bien el tiempo, pero a veces cuesta cuando unos ramos son demasiado demandantes, o tienen demasiada carga académica o tienen demasiadas cosas. como decía Mauricio, tienen muchas actividades, muchas cuestiones, como todas las semanas todas las cuestiones y, teni que dedicarle el cien por ciento del tiempo y, los otros ramos teni que poco menos que sacrificarlos, para pasar un ramo teni que bitar como dos más.

Entonces, ¿Cuál es la idea de hacer un ramo tan pesado? Si teni que sacrificar dos ramos más, o llegar a un momento en que digas: “estudio esto, pero me echo esto”.

Entrevistador: Alexander.

Entrevistado Sí, eso también yo quería decir, que es super importante igual que los profes sean empáticos y que se pongan en el lugar de nosotros. Porque a mi igual me ha pasado en semestres pasados, que se me juntan todas las evaluaciones en una semana, generalmente cuando estamos por terminar y hubo un caso en el que un ramo que tenía dos créditos, el profe nos dijo “ya no hagan la tarea y enfóquense en los otros ramos” eso igual se aprecia mucho, porque uno no tiene que tomar la decisión final de botar un ramo o darlo por perdido, el profe igual fue super bacán en ese sentido, de que se ponga en el lugar de nosotros y diga “ya, los cabros igual están sobrecargados e igual la tarea se puede dejar ahí nomas y se evalúa de otra forma” eso igual es bacán, que los profes se pongan en los zapatos de nosotros.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias.

Entrevistado Algo que también considero importante es la capacidad de retroalimentación, porque muchas veces pasa que uno hace la prueba y espera como que te manden la revisión de tu prueba, para saber cómo te equivocaste, o saber cómo evaluó el profe para saber que cosas le gusta, que cosas no y ha pasado muchos casos que los profes se demoran demasiado en pasar las notas o simplemente, había un caso de un profe que las mandaba como en Navidad, así como que ya había terminado todo y, en el último momento sabías si te ibas a examen o te lo echabai. Encuentro super importante esa cuestión.

Entrevistador: Ahora, a propósito de esto que tu comentas de la retroalimentación, en términos de los trabajos, me voy a referir particularmente a los procesos de evaluación, los procesos de evaluación en el fondo los entendemos como una instancia que permite acreditar cuanto los estudiantes han logrado aprender respecto de una temática, contenido o un procedimiento en particular.

Si ustedes pudiesen contarme de alguna experiencia, una buena experiencia de evaluación que ustedes hayan tenido en su formación. Así como, sabes que, esta instancia evaluativa fue buena porque finalmente puso a prueba distintas habilidades, distintos contenidos o distintas estrategias tuve que ponerlas en juegos para poder satisfactoriamente a esa evaluación.

Entrevistado

Yo tengo un ejemplo también de “proce”, de este año, que la prueba que se hizo ahora no era como full materia, así como póngame esta fórmula, hágame esto, así como cosas puntuales de memoria, si no que era más como “tengo que hacer un estudio en esta área, calcule cada cuanto tiempo debo sacar esta muestra”, cosas así, cosas que estudiando o como cachando cómo funciona todo, podías responder bien la prueba, no era así como full léanse todo.

Entrevistador: Entiendo, perfecto gracias, Mauricio.
Constanza.

Entrevistada Yo, por ejemplo, el semestre pasado en un ramo de “Plancton”, por ejemplo el profe el primer mes pasaba materia y toda la cuestión y, después se tomaba un tiempo así como para, aparte de la materia así como lo del libro, mostraba los tipos de muestreo, de cómo se captura y cuestiones y, después de esas clases a la semana después teníamos una salida, como para hacer todo lo que él nos había dicho y después tuvimos la salida y, después se tomó un tiempo para explicar cómo se revisaban las muestras, como se hacía todo el proceso después de tener las muestras y a la semana después también fuimos al laboratorio e hicimos todo lo que vimos en el papel.

Entonces, yo siento que eso como que ayuda mucho, ya la práctica de lo que uno está haciendo, porque claro, te pueden pasar mil guías y tú puedes leerlo mil veces, pero al hacerlo como que se te queda “esto se hace así, después de esto viene esto y después tengo que hacer esto” y, sí, yo cacho que eso que eso que te lleven así como a la práctica las cosas, obviamente, hay algunos ramos que las cosas no pueden ser tan prácticas por el tipo de contenidos que son, pero en el área que se pueda como que tratar de hacerlo o integrar actividades prácticas para que de verdad se te quede, por que al hacer las cosas como que se te queda ahí y, después teníamos prueba de todo eso y uno como que se iba acordando, “ha ya, hice esto, hice esto, hice esto” es como más fácil que tener que estudiar de nuevo todos los libros o todas las guías.

Entrevistador: Perfecto. Gracias Constanza.

Entrevistada

Quiero dar un ejemplo de un ramo del semestre pasado, no es el mejor profesor que hay en la u, o sea, en nuestra carrera, él es como demasiado exigente, pero me acuerdo de una salida en terreno, pero tuvimos varias clases teóricas con él que son terribles porque son un PPT de sesenta diapositivas y todas son llenas de texto, la cosa es que hubo una salida en terreno al río Aconcagua en la desembocadura y ahí nos empezó como a explicar y ahí recién pude entender todo lo teórico. Entonces, por que existía ese tipo de manometrías, porque estaba así el color de agua, porque olía mal, porque era así la pendiente, el tipo de ola, entonces, claro, esa parte después lo evaluó en una pregunta de desarrollo en la prueba y, claro, como yo ya entendía los conceptos por esa salida en terreno pude responder todo bien, pero tuve que necesitar esa salida en terreno, escucharlo y ver la repetición de los videos que grabamos para poder recién como relacionarlo bien, porque igual ese ramo con el que se llama “procesos litorales” es muy extenso todo lo que se ve, pero ahí sí pude recién relacionarlo todo, entonces ahora, claro, voy a una playa y digo “ha es una playa de boca pendiente por eso hay ese tipo de grano, parece que hay un cese del río” entonces ahora, como que puedo salir a la playa y puedo poner como en práctica todo lo que se aprendió en teoría en ese ramo, y es porque tuve esa salida en terreno, sin esa salida en terreno seguiría perdida.

Entrevistador: Perfecto gracias, Evelyn.

Entrevistado

Sí, yo quiero poner el ejemplo de un ramo que estoy tomando este semestre que sería “geología” y que en la ayudantía nos hacen una evaluación que es como tipo yincana, que hay que poner todos nuestros conocimientos ahí y, me gustó mucho esa evaluación porque te motiva a ir a la ayudantía, ahí nos pasan muestras, tenemos que reconocerlas, ahí tenemos que interactuar con ellas, tocar los minerales, las rocas, rayarlos. Así, uno va igual aprendiendo hartito en ese tipo de instancias, yo me he sorprendido mucho porque en la evaluación de la yincana cuando yo llegue y dije “ha no voy a saber nada” pero la verdad es que sabía mucho y no se de dónde salían los nombres de las rocas y los minerales, pero la verdad es que me fue super bien, y me gustaría que ese tipo de evaluaciones se llevaran a otros ramos, porque siento que esta la posibilidad de hacerlo y aprenderíamos de una mejor manera.

Entrevistador: Perfecto muchas gracias, Alexander

¿Algo más muchachos que agregar con relación al tema de las evaluaciones?

¿No?

Si después se les viene a la cabeza algún otro aspecto que agregar, lo pueden hacer me interrumpen y me dicen “oye Felipe queremos agregar esta idea” algo a propósito, de algo que mencionó Mauricio hace un rato que tiene que ver con la retroalimentación, que lo deje pendiente a propósito, de que ahora empezamos a hablar en relación a la evaluación.

Entonces, cuando ustedes reciben una retroalimentación de las evaluaciones, si es que las reciben, ¿Qué característica tiene esta retroalimentación?, que les permite decir “ha ya me equivoqué en tal aspecto por esta

razón y ahora logro entender la razón por la que me equivoque”, entonces si me enfrento a una situación de características similares en el futuro ya no voy a cometer el mismo error.

Entonces ¿Los profesores les entregan retroalimentaciones de sus evaluaciones? Y esas retroalimentaciones ¿Qué características tienen? Si pudiesen comentar.

Entrevistada

Según yo, no siento que hagan una retroalimentación porque cuando entregan las pruebas y las empezamos a revisar, solamente como que dicen la respuesta, “era esto, era esto, era esto otro, siguiente pregunta era esto, era esto, por tanto, tanto, tanto...”.

No siento que nos entreguen información que nos pueda servir a futuro, según yo. Por ejemplo, en ingeniería oceánica, nosotros ahí no tenemos pruebas pero sí como que tenemos controles y, pucha son controles en que el profe te los envía por correo que son como unos papers que uno tiene que leer, pero uno igual no los lee porque como que en verdad siento que uno no está aprendiendo nada y el profe también, como que tampoco tiene mucha motivación ese profe como para darte una buena motivación del por qué y nada de eso, de hecho, son cosas que ni vemos en clases, eso bajonea mucho, como que pucha me siento mal o me siento tonta.

Entrevistada En la mayoría de los ramos es así, como que es una retroalimentación general de lo que el profe esperaba de esa respuesta, de qué manera abordarlo.

En la única asignatura que sentí una verdadera retroalimentación fue en “procesos litorales”, en el semestre pasado que lo di yo, porque el profe nos citó a cada uno de manera individual en horas, así como asignadas, y el cómo que nos daba la nota y era así: “vamos a leer pregunta por pregunta, que es lo que contéstate tú y que era lo que yo esperaba”. Fue super personalizando y en ningún momento recriminado así como “te fue mal, te faltó esto” fue “mira lo contestaste bien, pero creo que te faltó comentar esto que era necesario para después seguir haciendo lo otro” como era procesamiento de datos, era como análisis como el paso para hacerlo, entonces eso es lo que él estuvo haciendo pregunta por pregunta, incluso con la teoría “mira lo colocaste super bien, era lo que yo esperaba, incluso pusiste más de lo que se necesitaba, fue una respuesta super completa”.

Entonces fue la única asignatura en que yo tuve una buena retroalimentación, me hizo darme cuenta de cómo había que abordar algunos tipos de preguntas, porque a veces no es necesario colocarle más cosas, a veces no, solamente ser precisos. Pero en otras asignaturas es muy general, así como lo que el profe quería lo que estuviera en la pregunta, más que nada la manera en que yo lo hice era suficiente o no.

En general en las pruebas son así, en todas las evaluaciones como los profes entregan las notas a cada uno, proyecta la pauta de corrección y empieza a leer las preguntas, entonces ahí uno lo ve de manera muy general y tiene que estar comparando con sus pruebas “ah claro, a mí me faltó escribir eso, oh yo no puse esa fórmula” no es como más personalizado y es como super rápido, porque el mismo caso de “ingeniería oceánica” que también está ahí, el profe como que lo lee super rápido y ya listo “sigamos con la clase”.

Entrevistada O a veces, solamente te enviaban la pauta nomás, ni siquiera como que te lo hacían, por ejemplo, en “Oceo física uno” también po, uno tenía la nota de la prueba y el profe al tiro enviaba la pauta, pero él no explicaba nada, solamente te ponía la prueba con las correcciones nomás, ósea las respuestas, pero nada más. De hecho, como que me picaba porque el profe decía “sean muy resumidos, son respuestas cortas” y en sus pautas eran como dos párrafos, entonces era frustrante.

Entrevistador: Perfecto muchas gracias.

Mauricio

Entrevistado Es que esta como divido la manera de revisar las pruebas por parte de los profes, porque hay unos profes que sí po, te explican bien, te van leyendo pregunta por pregunta hasta que entiendan la cuestión, pero a la vez, también hay muchos profes que, como dicen ellas, que te muestran la cuestión y era. Tenía un caso específico, pero se me olvidó. No sé, hay unos profes que literal como que ni siquiera hay algo escrito, como que te ponen en tu prueba, así como malo y signos de interrogación y “¿Qué querí que ponga?” la única retroalimentación que podí sacar de eso es comparar con tus compañeros, eso también es lo que se hace, como que no sé, por ejemplo, para saber qué cosa le gusta a los profes cuando nos pasaban la prueba revisábamos.

me había pasado, como que mis respuestas siempre son: lo que me preguntan, lo respondo, directo, no chamullo tanto. Pero tengo una compañera que escribe el medio párrafo y la cuestión, esa vez revisamos y, claro po, yo tenía como tres líneas y tenía todos los puntos, y mi compañera tenía como diez líneas, más de diez líneas y tenía como la mitad de esos puntos, ¿Cachay?, ahí como que pudimos concluir que “tení que hacer las cuestiones más cortas, tení responder como directo”. De parte de la profe lo único que había era un signo de interrogación, no sirve.

Entrevistador: Entiendo.

Perfecto.

Ahora muchachos ya me quedan solamente plantear dos temas, uno de ellos puede ser, digamos, de desarrollo más extenso por parte de ustedes, eso va a depender de cada uno. Pero tiene que ver particularmente con el

proceso de evaluación que se hace de la docencia o la evaluación del trabajo de los profesores que hacen los estudiantes al término del semestre ¿Ustedes entienden cuál es el propósito de hacer esa evaluación, valoración de sus profesores? ¿Ven que tiene algún sentido o tiene algún resultado a posteriori?

Entrevistado Pucha, entendemos lo que significa pero también entendemos que, o por lo menos yo, entiendo que no sirve mucho, hemos tenido muchos problemas con profesores y todos nos ponemos de acuerdo así como “no tenemos que evaluar de esta manera al profe porque lo hizo mal” y no pescan, la mayoría de los profes que han cambiado es porque hemos ido nosotros directo con la queja hacia como el director o jefe de docencia, pero revisando la evaluación nunca.

De hecho, el semestre pasado habían tenido problemas con una profesora que faltaba a clases, que faltaba y todo el tema, fueron a hablar a dirección, con el jefe de docencia mejor dicho y él dijo “oigan, pero si el semestre pasado no hubo ninguna queja con esta profesora” y fueron a revisar, todas las cuestiones estaban llenas de quejas de la profesora, o sea ni siquiera lo leyeron.

Entonces yo, la verdad, me rendí con la encuesta docente, obviamente la hago, es obligatoria, pero sé que no al toman en cuenta.

Entrevistador: Entiendo.

Entrevistada De esa profesora hubo problemas...

Yo estaba en ese curso, conversando con compañeros mientras hacíamos la evaluación docente y era como “No, yo la evalué super mal, ojalá no verla” porque hacia plagio descaradamente, evaluaba super mal, no explicaba bien, sentíamos que no avanzamos con la materia y fue como “ya no la vamos a ver más” y de repente aparece, nos toca en un ramo y era “ella no debería estar acá”.

De nuevo, un problemazo con ella en esa nueva asignatura, estuvimos dando vueltas en lo mismo porque hablaba solamente en el área que ella se manejaba, que era aguas servidas y contaminación y solamente de eso, nos hacía de evaluación hacer una disertación en que todos hablábamos del mismo tema, ¡todos! Y en vez, de poder ampliar, hablábamos todos del mismo del tema, entonces cuando yo disertaba como dijeron todos mis compañeros yo decía “la definición de esto es esto” y nada más., estábamos chatas. Faltaba a clases, de nuevo el tema del plagio, no nos daba retroalimentación de las pruebas, como que había que estar alegando porque como comparábamos con compañeros “tenemos lo mismo” y así como “ha ya, ahora sí les voy a dar el puntaje”. Una compañera que era centro de alumnos fue a hablar con docencia y claro, eso fue lo que pasó, decían de que “la profe no tuvo ningún problema y no sé qué” y era como revise la encuesta docente y todos los comentarios eran: “hace plagio”, “no pasa bien la materia”, “no explica bien”, “no hace retroalimentación” y ella así como “ha” y recién, pero ya perdimos como dos asignaturas con esa misma profe por lo mismo.

Entrevistada De hecho una cosa que también debo recalcar, es que también tuvimos una salida a terreno con ella y aun así, la profe se enredaba sola y, de hecho la ayudante como que prácticamente la estaba corrigiendo “no, esto es esto, no eso es esto” y la profe al final, como que estaba ahí como de decoración y, pucha yo igual como que yo estaba como super motivada con el ramo de “contaminación marina” pero luego la profe y como que pucha se me bajaron todas expectativas y dije “pucha ya, me desmotivo ya, nada que hacerle” y si po, lo mismo con el tema de las presentaciones porque todos se basaban en lo mismo, igual también uno esperaba, por ejemplo en “Bentología” nos pasaban temas como muy específicos y muy entretenidos y como que le dedicábamos tiempo, tiempo en hacer las presentaciones. En cambio, en “contaminación marina” era como tanta la desmotivación que decíamos como “ya a la última hora” de hecho nuestra presentación la habíamos terminado unos veinte minutos antes ¿Eve? Y ahí después empezamos a presentar, y dijimos “ya a la vida, no hay caso con esta profe”.

Entrevistador Evelyn ¿querías agregar algo?, Constanza Ahumada también.

Entrevistada

Me paso el semestre pasado, que tuvimos un problema con un profe, pero era de prestación de servicios también y que ..., onda yo tuve problemas personales con él en algún momento, porque él era muy de edad, entonces nos retaba, yo sentía que él nos retaba como cuando mi mamá me retaba, me sentía muy pasada a llevar, poco menos me decía como tonta, de repente deje de ir a sus clases porque yo no me sentía cómoda estando con él, así que yo personalmente di por perdido el ramo.

Entonces, la evaluación docente, ese ramo lo aprobó una persona, entonces todos pusimos en la evaluación docente “que tenía métodos arcaicos, que el trato era super penca, nos gritaba” y ya pasó, yo dije así como “ya, obviamente me eche el ramo” y este semestre veo y nos ponen el mismo profe y así como “¡no! ¿Cómo?” si tú mismo tuviste una tan mala experiencia, dejamos registro, fuimos a hablar con docencia que se podía hacer, mandamos carta, hablamos con el centro de alumno, porque igual fue como muy penca con ese profe, personalmente yo lo pase como muy mal con él y, después veo para este semestre y nos toca con el mismo profe y yo dije “no chao, desinscribí el ramo, yo no vuelvo a dar este ramo con el mismo profe y, si el próximo año me llega tocar de nuevo con el profe yo voy a dar la pelea”, oiga, “este profe reprobó a todo el curso y lo ponen de nuevo, siendo que tuvimos hasta problemas personales con él y esperan que volvamos a dar el ramo con el mismo profe”, y después, estuvimos preguntando a otras personas y nos decían “sí, ese profe siempre

tiene problemas”, o sea, se tiene registro y se conoce de que el profe tiene problema con varios y aun así lo siguen poniendo.

Entonces, igual personalmente uno se siente pasado a llevar po, como uno deja registro, hace todos los tramites, hace toda la cuestión para que no vuelva a pasar, y uno dice “ya por último, para que saquen al profe y las otras generaciones no tengan este problema” y después, uno habla con los cabros de los cursos más bajos y se entera que están con los mismo parches, entonces, como que la cuestión como que se repite, se repite y se repite. Uno se siente pasado a llevar, uno hace todos los pasos, todos los tramites que se suponen que hay que hacer y como que pareciera que los cabos superiores miran y dicen “bueno, gracias” y ni se interesan en hacer un cambio.

Así que, sí, yo igual hago la encuesta docente porque la tengo que hacer, pero la verdad es que ya la hago por cumplir nomás, porque por experiencias pasadas sabemos que la verdad..., no sé si la llegaran a leer o la abrirán. De hecho, me acuerdo que el año pasado hicieron una reunión así tipo carrera ¿no sé si se acuerdan? Y que no me acuerdo con quien estábamos ¿el jefe de docencia? Y el cómo que leyó a grandes rasgos todos los problemas que teníamos y preguntó, si había gente que realmente tenía problemas, nos hicieron como escribir en un archivo los problemas que teníamos, porque ellos dijeron que iba a haber una solución y hasta ahí llego porque después no paso nada, nada de nada, a lo más fue que cambiaron al profe, que decían mis compañeros, de “proces”, pero yo cacho que eso lo hicieron porque el caballero no daba más porque son años que había problemas con ese profesor, o sea, los mismo egresados te dicen “no, ese ramo sí, es tema” entonces yo cacho que fue porque la cuestión ya, ¡No! ni siquiera, porque el profe se fue a Huinay sino el profe seguiría ahí haciendo clases.

Entrevistada De hecho, había mucha gente, demasiada gente, había generaciones de sexto, quinto, cuarto...

Entrevistada Los de tercero.

Entrevistada Estaba la tremenda patada, abrieron los ¿Cómo se llaman estos? Un semestre paralelo extraordinario para el primer semestre, porque era tanta gente que estaba dando el ramo y se lo había echado, no había caso ahí sí o sí teníamos que también contestar...

Entrevistada Sí po, cambiaron al profe Samuel porque se fue a un centro de investigación, si el profe no se hubiera ido a ese centro probablemente estaría ahí de nuevo haciendo el mismo ramo.

Entrevistado Y más encima antes había un miedo para reclamar con eso, porque el profe era el director de la carrera. No se podía hacer nada.

Entrevistada Sí po, el profe como que en el área de la oceanografía el profe tiene peso, sobre todo en el área física, así a nivel como de investigador tiene peso, así a nivel país. Entonces, ir a reclamar por el profe la verdad como que no hacía nada, el profe era así como este ser intocable

Entrevistador Entiendo.

Entrevistado Agregando un poco lo que dice la Coni, tiene razón la mayoría de los profes que hemos tenido problemas se han cambiado casi por suerte. Samuel fue por el tema de Huinay, en “química analítica” teníamos una profesora que, o sea, el ramo en sí era piola pero sus pruebas eran imposibles, así demasiado difíciles, la mayoría de la gente que lo paso fue porque lo paso online, porque en ese tiempo hacían las pruebas de alternativas y fue casi por suerte y, la cambiaron porque nos fuimos a Curauma no más po, sino seguiríamos con ella.

Otro caso que me acorde hace poco fue que en 2019 o 2018, teníamos un profesor que igual era viejito y, tenía demasiados reclamos, estaba lleno de reclamos contra él y no pudieron hacer nada, como que todo el rato tenía las malas críticas en la evaluación docente y nada, tuvo que llegar al punto en el que lo echaron, ni siquiera sé si lo echaron, creo que se aburrió no más y se fue, pero en nuestro semestre el literal como que le grito a una compañera y le dijo “tonta”, ni siquiera así como la Coni que “me sentí como que me dijeron tonta”, no, le dijo “tonta” a ese nivel, y ahí recién lo cambiaron pero ni siquiera sé si fue por ese motivo, creo que fue porque el señor se aburrió y dijo “ya, chao”.

Si nunca se ha cambiado porque “oh este profe tiene mala evaluación” jamás, jamás, jamás.

Entrevistador Entiendo.

Oye muchachos y ya...

Evelyn ¿querías decir algo? Perdona.

Entrevistada Iba a desactivar el micrófono.

Entrevistador Okey.

Para ir cerrando les pediría que, ahora...

Esta es la última consulta al respecto, pero que ustedes me pudiesen mencionar tres conceptos que caracterizarían a un buen profesor en su área de formación, incorporando tanto aspectos digamos de estrategias de enseñanza técnica, así como también, aspectos transversales como la interacción y el trato con los estudiantes.

Ahí cada uno les pido que me mencionen tres aspectos, o tres conceptos que caracterizarían a un buen profesor.

Entrevistada Constanza: Yo el primero que agregaría sería que tenga vocación para hacer la clase, que sea empático con los alumnos y, además que sea como entretenido hacer su clase, que no haya tantos tecnicismos.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Constanza.

Entrevistado: Corta.

Yo diría como vocación, humanidad; empatía también, y también, se me fue pucha ¿Cuál era? Tratare de recordar que decir.

Entrevistada

Yo igual lo voy a hacer corto, que sea didáctico o didáctica, que sea empático y, que sea aparte de la vocación que no se debería cuestionar, pero el problema es que hay muchos casos y, que sea creativa o creativo que pueda hacer una clase que no sea aburrida, y que, si va a hacer teórico que implemente recursos, por eso está unido con ser didáctico para que uno este cien por ciento concentrado y poder recordar a futuro las materias.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias.

Entrevistado: Que sea dinámico también, como dijo la Eve, que tenga la capacidad de adaptarse con las necesidades de los alumnos, eso.

Entrevistador: Perfecto, gracias, Mauricio.

Entrevistado

Por mi parte serían, las tres palabras, por mi serían: que tuviera pensamiento crítico, que fuera una persona empática y que fuera creativo.

Entrevistador: Perfecto, gracias, alexander.

Entrevistada

Por mi parte, también diría , si es que no es lo más importante, que tenga humanidad así cercanía con los alumnos, también lo mismo que sea creativo y, lo más importante para mí que sepa escuchar, que sepa ver si los alumnos realmente están entendiendo o que cuando alguien le diga “oiga profe, no entendí esto” el profe diga “ ha ya lo voy a explicar de otra manera” o que al ver los resultado, no sé po lo típico que todo el mundo se saque rojos sepa decir , “ quizás yo lo estoy haciendo mal y no son ellos”, como que tenga esa capacidad de autocrítica de decir “ ya si todos se echaron el ramo, de verdad ¿son todos ellos o soy yo el que hizo mal la clase o este tema no se entendió?”, esa capacidad de autocrítica.

Entrevistador: Perfecto.

¿ahí estamos? Sí, ahí todos me entregaron los tres conceptos.

Oye, muchachos agradecerles por el tiempo, por la información que me brindaron, por darse un espacio en este fin de semana largo para reunirse, así que muchas gracias, muchas, muchas , muchas gracias.

9.7.7 Grado de Psicología

Duración: 01:00:36

Participantes: 5 estudiantes

Entrevistador: Felipe González Catalán

Transcripción de la Entrevista

Entrevistador: Muchachas buenas noches, me presento en primer lugar, mi nombre es Felipe Gonzales Catalán, soy estudiante del programa de doctorado en educación y sociedad de la Universidad de Barcelona, y en este contexto me encuentro actualmente desarrollando el proceso de recogida de información para dar cumplimiento a mi investigación cuyo título es “Evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Un estudio comprensivo desde la perspectiva de estudiantes y profesores de distintas diciplinas” en este contexto el objetivo de la investigación es poder lograr un estudio entorno a como comprenden los participantes desde distintas jerarquías dentro de la Universidad Católica de Valparaíso lo que es la calidad de la docencia y la evaluación de la docencia en la universidad.

Y en este contexto para dar inicio a la conversación la primera interrogante para abrir el proceso tiene que ver con el concepto de buena docencia:

¿Qué es lo que ustedes entienden o como comprenden este concepto de buena docencia en la universidad? ¿qué me podrían decir al respecto?

La que quiera tomar la palabra, lo hace.

Entrevistado:

Yo creo que para mí igual la docencia es como, quizás que no sea solamente como una transmisión unidireccional de conocimiento, sino que sea un espacio más construido horizontalmente, que no sea solamente transmitir conocimiento desde lo más teórico, si no que abrir espacios de construcción horizontal.

Entrevistador: Vale, gracias Catalina.

Entrevistado: Yo también quiero decir algo, soy Valentina Guzmán. Para mí la buena docencia, además de poder facilitar el aprendizaje a nivel co-construido y más horizontal, creo que también, no solamente sea lo importante el transmitir un conocimiento desde lo meramente formativo, sino también, desde otros aspectos como los valores, como la empatía, el respeto, la conciencia crítica por ejemplo, como ese tipo de características creo que también es super importantes dentro de la docencia, y que si llego a tener un docente que me pueda entregar eso para mí es un buen docente o una buena docente.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias Valentina.

Entrevistado: Yo quiero seguir la línea de la Vale, yo soy Angela y yo estaba pensando igual que la buena docencia además de ser transmitir conocimiento, creo que un buen docente debería ser una persona integral, en el sentido de que va más allá del conocimiento que pueda tener la persona, sino como la empatía que pueda tener, la flexibilidad que pueda tener y también creo que es importante que vaya en post de la justicia social, en ese sentido.

Entrevistador: Perfecto, gracias Angela.

Entrevistado: En esta misma línea, soy Isa. Creo que algo que no se ha mencionado todavía pero que creo que debería estar, es que, un buen docente o buena docente, ya como que puede no darse, pero creo que es importante que sea un tema que además de conocer, que le genere algo, porque siento que cuando uno se encuentra con docentes que en realidad “enseñan” o “abordan” temas con los que en realidad no sienten que les hagan tanto sentido que estén en sus vidas o que les muevas el piso o motive, como que eso también se transmite y por lo general genera también desmotivación y cuesta más aprender, cuesta más reflexionar cuando a la otra persona tampoco le interesa tanto, entonces creo que también parte de la docencia el que les docentes, los, las docentes hagan algo que de verdad les interese.

Entrevistador: Super, muchas gracias Isa.

Entrevistado: Algo que creo que igual se mencionó de alguna forma pero no tan explicito, es que para mí una buena docencia es donde el profe o la profe se preocupe por el estado en el que están sus alumnos al momento de llegar a la sala o a la clase, porque si un profe que solo llega y te entrega el conocimiento que te tienen que entregar, por la planificación que hizo, sin preguntar el estado en el que están sus estudiantes en ese momento, o preocuparse de en qué momento del semestre nos encontramos o si paso algo importante, como dejarlo pasar solamente o tocar el tema en clases, creo que igual eso habla como de una buena calidad docente.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias muchachas, Cata.

Entrevistado:

Quería decir una cosita que me acuerdo con lo que dijo la Vale, creo que es super importante eso y por ejemplo quizás como considerar quizás el espacio de clases, no como un espacio como que no exista en conexión con lo que está pasando a fuera, sino como que me acuerdo de algo super puntual, estábamos en clases, el 18 de octubre de este año, y como que tampoco se hizo como que no paso nada, y ya que pasa en el espacio de clases en relación con lo que está pasando a fuera y con lo que pasó a fuera, sino como en constante conexión, no como un espacio neutro.

Entrevistador:

Perfecto, super.

Miren, de lo que ustedes me fueron mencionado, ahí fueron apareciendo varios elementos, que en el fondo tienen que ver con lo que menos oí, al menos, fue el tema de dominio conceptual o dominio teórico, pero si se hizo bastante énfasis o más énfasis en relación a aspectos que apuntan a competencias, lo voy a decir coloquialmente, pero a competencias más bien transversales o más bien competencias blandas por parte de los profesores, y que, efectivamente, sí también, se mencionó en el fondo que la importancia de quedar con una sensación de que algo aprendí, pero aprendí algo más allá de lo que puedo consultar en los textos o en los libros, no es cierto.

En ese sentido, pensando un poco en estas dos áreas que tiene que ver un poco con estas competencias más bien transversales, y por otra parte estas competencias que si bien son competencias docentes o pedagógicas. Respecto de estas últimas, de estas competencias docentes o pedagógicas, si ustedes me pudiesen comentar alguna experiencia en el desarrollo de su formación entorno a alguna estrategia, técnica o metodología que haya utilizado su profesor y que ustedes hayan salido super satisfechas de la clase y que se hayan ido con la sensación que sí, esta clase fue super útil, esta metodología me ayudo un montón, logre aprender y me voy con la mochila llena de aprendizaje, mas allá de que no haya sido una sensación como “oye vine aquí a la clase y siento que salgo de la clase igual que cómo entre” si me pudiesen comentar si recuerdan alguna experiencia solamente en términos pedagógicos o de metodología que haya implementado algún profesor o profesora.

Isa dale.

Entrevistado: Bueno en realidad, creo que las instancia de hacer cosas más participativas, por ejemplo, a mí me llama mucho las veces que hemos hecho role playing, y claro, es algo que se da en nuestra carrera, y las veces que las hemos podido hacer, por ejemplo, el año anterior lo hicimos con una profesora, y ella participo directamente y creo que esa instancia sirvió como para verlo ahí mismo, ilustrado, y también como para encarnar en la experiencia pero además con una compañía, creo que fue una experiencia muy buena y de mucho aprendizaje.

Entrevistador: Perfecto, y gracias Isa.

Entrevistado:

Yo también quiero compartir, en realidad no es una experiencia en específico, porque ahora que lo pienso casi todas nuestras clases durante este año se han basado en metodologías más participativas, en donde la construcción de la clase se da como desde los mismos estudiantes, a través de, por ejemplo, de preguntas orientadoras o preguntas que permitan ir facilitando la reflexión.

Y desde lo participativo también creo, no sé si es una metodología como tal, pero la posibilidad de poder ir relacionándolo como con las experiencias, como no solamente desde lo teórico, desde lo que pueda aparecer en un libro, un texto, un artículo, si no como estos conceptos que aparecen desde el papel o desde el artículo pueden relacionarse con lo que nosotros vamos experimentando con nuestros trabajos en terreno, porque en contexto nosotros tenemos trabajos en terreno ahora en 4 año, Me parece una estrategia bastante útil para ir aprendiendo.

Entrevistado:

Creo que es super importante, yo también estaba pensando en que me serviría a mí, y claro pensaba que cuando los profesores asocian el contenido a las experiencias de terreno en las que nosotros estamos es como “a ya, entiendo más”, porque es como “esto me pasó en el trabajo en terreno, pero no entiendo que es” y ahí en la clase me los explican y claro estos fenómenos que pasan son por esto y esto otro y es como “a claro”, como algo que yo viví y ahí puedo entenderlo más.

Entrevistado: Yo recuerdo una clase de taller comunitario, en la que una profe llegó con un papelógrafo y estábamos como pasando las fases del diagnóstico comunitario, y estaban todas las fases escritas en el papelógrafo y nos pidieron que cada uno escriba algo respecto de una etapa y lo pegue debajo de la etapa, y así fuimos completando esto en conjunto y al final hicimos como una especie de plenario como compartiendo como cada etapa, lo que hay en cada etapa, mientras que la profe igual iba complementando con cosas más teóricas, y entonces de alguna forma, creamos conocimiento colectivo como en base a lo que habíamos leído y en base a lo que llevábamos experimentando y creo que de alguna forma el trabajo más colectivo, colaborativo, la creación colectiva del conocimiento es una estrategia como super buena como para mí.

Entrevistado:

La verdad es que estoy muy de acuerdo con las chiquillas y también pienso en taller comunitario, que siento que generalmente las dinámicas o la metodología quizás están muy relacionada con cual es nuestra propia implicancia, o quizás con los ejercicios más relacionados a en cómo se va a ver nuestro rol en lo práctico, como en el mundo real, siento que eso ayuda mucho más a entrarse más en los conocimientos y en los saberes, y también siento que desde esa perspectiva sea como más voz al grupo de curso creo que eso igual es importante, y creo que permite quizás como relacionar más directamente como con, no sé si con los conocimientos, pero si con todo lo que sucede en el espacio de clases.

Entrevistador: Prefecto.

Chiquillas recuerden que, si quieren agregar algo más, la Isa quiere agregar algo más, dale Isa.

Entrevistado: Dos cosas, una que, aunque no me gusto porque no fue una grata experiencia, pero si aprendí mucho, que una profe nos arrojaba mucho a la piscina, nos mandaba a hacer trabajos y no teníamos idea de que hacer, y creo que lo pase pésimo, pero creo que ahora externalice a esa profe y ahora uso demasiado las cosas que teníamos que hacer, y lo aprendí, o sea no de una buena manera, pero si aprendí mucho, me sorprende demasiado llegar a este punto y decir “sí, aprendí”.

Y otra metodología que me gustó, fue una sobre presentar textos a la clase, como 3 personas y se hacían grupos, presentaban textos a la clase, pero la profe estaba ahí retroalimentando, acompañando y diciendo cosas como “ya” o “sí, okey, podemos asociar esto con esto”, y entonces no estaban como solo presentando evaluación-presentación, sino que hacía que toda la clase se pudiera involucrar, porque la profe estaba en todo momento aclarándonos cosas y creo que eso fue muy bueno.

Entrevistador: Entiendo, super.

Entrevistado: Me acorde de algo, que hablando de otra cosa, me acorde mucho sobre la organización del Taller Clínico del que yo estoy, es como que nosotros siempre nos sentamos como en círculo, no tenemos clases de tipo expositivas, en donde el profesor habla y nosotros estamos escuchando, son como más de círculo y como que la profe empieza a decir como que “hoy día hablamos de una tema”, sale un tema de la nada y es como, por ejemplo, el suicidio, que piensan ustedes del suicidio o que experiencia han tenido ustedes respecto del suicidio y ahí se crea una conversación como muy co-construida y es como creo que en

esas conversaciones no son como clase tradicional y es como una conversación mucho más colaborativa, y creo que en esas experiencias he aprendido mucho más, porque en realidad me aburro hartito cuando escucho al profe y escucho y escucho y escucho y como que no pasa nada, entonces, creo que eso.

Entrevistador: Super, muchas gracias Angela, cualquier cosa si quieren agregar algo más, Valentina.

Entrevistador: Yo quería agregar algo, que en realidad es algo bastante pequeño y que creo que también influye mucho la manera en la que se organiza la sala de clase, porque por ejemplo normalmente las clases que tenemos y que son más participativas estamos sentados en círculos, en donde todas las personas podemos mirar las caras, la profe también esta incorporada en el círculo, como que hay más comunicación, como que se puede ver el lenguaje verbal de las personas y eso permite que también se pueda ir co-construyendo un espacio más amigable en cuanto a adquirir conocimientos, a diferencia de un espacio en donde uno tiene que estar mirando al frente, las sillas siempre una al lado de la otra, en filas, en columnas, y el profe al frente, parado, como que ahí no hay mucha cercanía, y entonces creo que eso igual hace mucho la diferencia.

Entrevistador: Perfecto, gracias Valentina.

Entrevistado:

Yo quería agregar algo, igual como que me puse a pensar que, respecto al tema de los espacios, que igual últimamente me ha pasado mucho quizás como comparando con, igual es un curso más pequeño que va en segundo año, pero quizás las dinámicas de los cursos más pequeños con cuarto año quizás, que tiene que ver igual con las dinámicas de la clase, me llama mucho la atención la diferencia de participación, igual entiendo que hay hartos factores que pueden incidir, que están más grandes quizás, pero me puse a pensar como en la distribución de la sala y los tipos de salas que se usan y son salas gigantes, con muchas sillas y muy lejano donde está el profesor profesora y la participación es super poca, super escasa quizás o el tipo de participación y no sé, me pasa que quizás también somos menos, porque somos más grandes, pero siento que se da otro tipo de dinámica y es super notorio, y no sé si tiene que ver también con los espacios, son muchos factores, pero que incide marcadamente la calidad del espacio, o el clima del espacio.

Entrevistador: Ahora, en vínculo con lo que ustedes han mencionado:

¿ustedes consideran que, por ejemplo, debiese haber un tipo de buena clase o de buena docencia para un grupo de asignaturas?

Por ejemplo, estas asignaturas debiesen desarrollarse de esta manera, estas otras asignaturas debiesen desarrollarse de esta otra manera, entonces como establecer metodologías de buena docencia diferenciadas para grupos de asignaturas, dependiendo de la naturaleza del contenido que se aborda no sé, o a lo mejor el semestre en el que esta la asignatura.

Entrevistador: Yo creo que sí, en realidad pienso en una experiencia en específico, pienso en el ramo de neuropsicología que tenemos en primero y segundo año, y es un sentimiento bastante generalizado que es un ramo bastante odiado, por los estudiantes de la carrera, no solamente por la complejidad del contenido, sino también porque en conversaciones de pasillo se comparte que las clases son bastante fomes, por así decirlo, y suelen ser en horarios bastante agotadores como viernes en la tarde o que la profe suele exponer mucho y suele estar muy callada la clase y no se comparte o no se participa en cuanto a dudas, pienso en ese caso y creo que si podría haber como una especie de metodología específica para ese tipo de asignaturas en que se comparte generalizadamente que suelen ser no tan queridas por el estudiantado, por la comunidad de psicología de pre grado.

Entrevistador: Valentina y ¿porque cuando utilizaste el calificativo de fome, en relación de esa asignatura, que particularidades tenía la asignatura que la hicieran merecedora de ese adjetivo?

Entrevistador: mmmm.

Entrevistador: Con confianza si no pasa nada.

Entrevistador:

Yo creo que por un lado está el hecho de la predisposición, porque antes de estar en ese ramo me habían comentado como era el ramo, y ya tenía una predisposición de como dirigirme a esa asignatura entonces creo que influye mucho eso también.

Y, por otro lado, la manera en cómo suelen ser las clases que son bastante expositivas, a mí me pasaba mucho que la profe lo explicaba bien sencillo, pero no como con peras y manzanas sino como que lo explicaba haciendo entender que éramos casi estudiantes de ciencias naturales, no sé, y que por lo mismo podíamos entenderlo, y no necesariamente, creo que no se adapta mucho a eso.

Entrevistador: Perfecto.

¿El resto muchachas?

Entrevistado: Yo, ay, Angela, ibas a hablar, perdón.

Entrevistado: No tranqui dale

Entrevistado: A ya, yo creo que sí debería como diferenciarse como la metodología de la clase dependiendo del contenido, porque, por ejemplo, la Vale vio esta situación de la clase de neuro que de verdad era como muy fome, ya si era fome, era fome porque la profe pegaba elementos del texto en el Power Point y

luego lo leía, entonces no incorporaba nada nuevo no incorporaba trabajos en grupo quizás o elementos más didácticos como lo es, desde mi perspectiva, cuando uno aborda temas de biología es importante ver como cosas más didácticas, como imagines o no sé, entre otras cosas.

Y si pienso ahora ya estando como en cuarto año al abordar temáticas, ya voy a seguir con el ejemplo de taller comunitario, pero es en el que pienso ahora, y en comunitaria como que lo participativo es muy importante, entonces si abordamos temáticas que tienen que ver con participación, con comunidades, con personas, con lo social, creo que me hace mucho sentido que la forma en que lo aprendemos sea igual, como de manera participativa como colectiva, entre nosotros como estudiantes, entonces si me hace sentido que la metodología sea adecuada a los temas y a lo que tengamos que hablar en esa clase en específico.

Entrevistado: Yo estaba pensando un poco en los ramos de clínica que tenemos nosotros, creo que es super importante que se ocupe la metodología de role playing, específicamente no solamente en cuarto año, sino que en los años anteriores, porque me acuerdo que en los años anteriores tuvimos muy pocas posibilidades y oportunidades para hacer role playing y creo que llegamos a cuarto en donde es el año en donde empezamos a tener, y entonces como llegar ahí y empezar a hacer los role playing fue bastante como, no sé cómo explicarlo, brutal fue como muy a la vida, entonces creo que eso es muy importante.

Y además de eso, creo que, en fundamentos clínicos, que nosotros tenemos como distintos fundamentos clínicos, ahí creo que es importante como aterrizar un poco los contenidos en el sentido de aterrizarlos a casos, porque también me pasaba que llegue a taller clínico y me constaba hartito como aterrizar la materia teórica a la realidad, a como los casos en sí, como la vida real de los consultantes, entonces creo que eso es super importante.

Entrevistador: Perfecto, gracias Angela.

Entrevistado: Creo que, ay ¿levantaste la mano?

Entrevistado: Sí, gracias, yo también creo que las metodologías deberían ser ad doc. a los objetivos de aprendizaje, como ir viendo de acuerdo a que es lo que se quiere lograr, evidentemente que es lo que es más coherente con eso, porque siento que sería muy difícil construir las matemáticas por ejemplo, o los contenidos que sean muy, que evidentemente no podemos inferir tanto de una manera muy participativa y colectiva, sino que claro podría ser en trabajos de duplas en las que nos apoyamos, a entender las cosas, que se yo. Pero es difícil, no sé, como hacer role playing para eso, entonces creo que evidentemente debería ser más coherente, eso sí creo que no es excluyente, por el hecho de que uno puede aprender de millones de maneras y todas las personas aprenden diferente, y entonces improvisar o tantear como que cosas funcionan más con los distintos grupos creo que también sería importante para no seguir reproduciendo siempre las mismas lógicas, como lo de “ya, lo que es ciencias, solo expositivo” no se.

Entrevistador: Felipe, entiendo, gracias isa, Cata?

Entrevistado:

Ahora sí, me pasa igual un poco eso que me cuesta quizás pensar un poco como en las matemáticas, o materias quizás más como taller de investigaciones como más participativos, habría que ver como se hace, sería curioso. Pero igual como desde la experiencia, fui ayudante de un ramo en primer año, y primer año es como que literal materia muy pesada, mucha teoría, textos, mucho así, pero en ese ramo en específico, por ejemplo, siento que igual fue curioso, porque lo hizo otra persona ese ramo que cuando nosotros lo cursamos y la metodología era super distinta, a pesar de que la materia era la misma.

Entonces igual yo creo que sí cambia la metodología como dependiendo de la importancia, los ramos, y todo eso, quizás también los cursos, porque entiendo que modalidad taller para primer año falta un poco de teoría de donde agarrarse, pero siento que si hay cosas que si se pueden hacer desde una perspectiva más participativa o más reflexiva, pero creo que igual es aplicable dependiendo obviamente del contexto y la asignatura, pero creo que es super loguable, para mí no es como matemáticas es solamente expositivo, siento que igual hay cosas que se pueden lograr ahí.

Entrevistador: Perfecto súper bien.

Así como ustedes han mencionado muchachas, así como estrategias o métodos empleados por los profesores que en el fondo les marco o les recuerda porque les genero un aprendizaje positivo, incluyendo este método que mencionó la Isa que era un poco extraño quizás, para ella en su momento, pero que igual quedo con aprendizaje.

Así como tenemos esas competencias metodológicas si se quiere, también hablábamos de las competencias transversales entonces, si ustedes piensan en el ideal de un buen profe ¿cuáles serían, que características o recursos más bien en el ámbito de las competencias transversales son importantes para el desarrollo o ejecución de una buena docencia?

Entrevistador:

Yo creo que, no sé cómo se le podría llamar de un concepto específico a esto, pero poniendo el ejemplo, tenemos una profe, que es la profe de taller comunitario, que cada vez antes de empezar la clase como tal, nos pregunta cómo estamos, como estuvo nuestra semana o que ha pasado últimamente y siempre ha sido

así, y creo que eso también habla de una buena docencia y creo que es algo transversal como el preguntarnos más allá de lo que somos capaces de rendir en una sala de clases, sino que nos está pasando fuera de la sala de clases considerando que somos personas integrales y vivimos muchas experiencias, y no solamente estudiantes universitarios sino que también somos personas que conviven con distintas personas y en distintos contextos, entonces creo que es muy importante considerarnos como un todo, no solamente como personas que vienen a clases, sino que personas que vivimos cosas que nos pueden hacer sentir mal, que vivimos experiencias, como no sé, tenemos situaciones que por esa tal situación no estamos en la mejor disposición para atender la clase, o cosas así.

Entrevistador: Gracias vale.

Entrevistado: Creo que como el ideal de docente que yo tendría, creo que lo mencione antes, pero claro era como una persona empática, flexible quizás, no sé si carismática, pero una persona que te haga sentir bien como en un sentido de que te den ganas de aprender, como que te sientas también acogido cuando aprendes, porque siento que no me siento quizás un poco tan cómoda con los docente que son un poco, no tan cercanos quizás como bien distantes, como harta jerarquía, eso no es algo en lo que me sienta cómoda, y tampoco me gusta como la docencia, y también creo que es algo que no había mencionado antes que creo que necesitamos docentes con perspectiva de género porque creo que es algo primordial hoy en día, totalmente, porque en realidad creo que los conocimientos que nos deben entregar siempre tienen que estar situados en la sociedad de hoy en día y creo que si estamos como transmitiendo y reproduciendo valores hegemónicos como tradicionales desde la violencia, creo que eso no está bien, o al menos para mí, eso.

Entrevistador: Gracias Angela, Cata dale.

Entrevistado:

No, muy de acuerdo con las chiquillas y me pasa igual que creo que una buena docencia también está relacionada, por lo menos desde mi punto de vista, quizás con bajar un poco esta o un buen perfil como docente, baja un poco esto de endiosar como a la propia figura, no se me pasa como, volviendo a taller comunitario, que siento que se da quizás una dinámica como entendiendo que es una persona, la profe, con mucho conocimiento, con mucha experiencia y que en ese sentido obviamente está más arriba que nuestra posición de estudiante, no es una persona que quizás te lo demuestre como en la práctica, siento que igual hay como una cercanía que obviamente se enmarca en un contexto de docencia y que para mí es bacán, siento que es una verdadera cualidad como para enseñar, como “yo sé, pero no soy un experto que te rebajo a ti en calidad de un ser pasivo que recibe el conocimiento”. Y me pasa que también pienso mucho cuando el docente igual hace una conexión quizás o como del propio rol o lo que está enseñando como con una trascendencia, como voy a impactar esto que estamos haciendo acá, como te estoy enseñando yo, siento que eso igual es bacán porque no solamente es algo que se quede en el espacio de la clase.

Entrevistador: Perfecto, gracias Cata, Valentina.

Entrevistado:

Me quedé pensando en lo que había dicho alguien, creo que la Angela lo menciona el tema de la cercanía o la horizontalidad, y creo que una característica super importante o que yo aprecio mucho de mis profes, es cuando se refiere a ti por tu nombre, creo que eso entrega mucha cercanía más que como “eres uno más de mis estudiante” no, yo soy la vale, entonces ese pequeño gesto lo encuentro como muy cercano, como que alguien se dé el tiempo de aprender el nombre de sus estudiantes es como que se agradece mucho, se que a veces es más complejo porque son cursos muy grandes, pero el intento por hacerlo, y por generar esa cercanía más humana, como “soy más que simplemente un estudiante”, también soy una persona con nombre, y que llega de una forma a la sala, como que esas cosas igual las aprecio mucho, y creo que son parte de un buen profe

Entrevistador: Gracias vale, Isa.

Entrevistado: Bueno, en esa misma línea, es que quería decir una cuestión antes, como esto de, claro, me pasa como con la horizontalidad, de que como la o el profe, sea una persona que no te vea como menos o como alguien que debería saber algo y que sea como humillante, que sea como “JA JA yo sé más”, porque hay gente que es así y creo que eso es terrible, como, encuentro maravilloso a las personas que de verdad tienen esa bondad de “yo quiero ayudarte a que entiendas esto, creo que lo puedo entender y te lo voy a explicar cuantas veces sea necesario” como bacán no hay tema, no eres una persona estúpida, creo que para mí eso es fundamental, que de verdad puede ser así como tú sabes tus cosas y yo sé sobre esto así que okey, como yo estoy aquí para ayudar en este tema, y que no sea esto que te produzca esta sensación, que a veces pasa, como de sentirte menos o te de inseguridad.

Y en esta misma línea, para mí, pucha me es importante que los profes sean genuinos que sean personas sinceras de sus emociones y que de verdad muestren como, y que no sea como que se inventen un personaje para hablar contigo o que te hablen como un cabro chico, creo que eso lo encuentro terrible, me hacen bullying me hacen sentir muy extraño, como “me están engañando”, no se no puedo con esa sensación, creo que es importante que sientan que es un espacio en el que pueden existir y somos una más, no soy un alien, eso, perdón.

Entrevistador: No super.

Entrevistado: Digo cosas extrañas.

Entrevistador: Así como, o sea, gracias por la honestidad y por la información que me han proporcionado chiquillas, de verdad que se los agradezco mucho, porque hay cosas que ustedes han mencionado, que en el caso de las otras carreras no han aparecido no se si no aparecieron porque los chicos se pusieron un poco de límites en el discurso o porque en realidad no hacen un análisis digamos más profundo de la situación, quizás ustedes tienen una mirada ya más de psicólogas, y no tanto de estudiantes de psicología, a propósito del nivel en el que se encuentran de formación.

Y en este contexto, pensando, las voy a llevar a la parte que a lo mejor no es tan grata, pero tiene que ver un poco con las instancias de evaluación, las situaciones de evaluación. Si ustedes me pudiesen comentar, o sea si ustedes quieren comentar alguna experiencia así como negativa de evaluación, así como la peor experiencia de evaluación, lo pueden hacer, pero particularmente me interesa más que la experiencia negativa, sino que ustedes me comenten alguna experiencia positiva de evaluación y que hayan tenido así como que ustedes se enfrentaron a esa situación de evaluación y dijeron “sí, acá yo”, o sea no es solamente, no están evaluando únicamente la reproducción del conocimiento teórico, sino que me están haciendo pensar, me están haciendo analizar, me están poniendo así como que yo logre hacer dialogar las distintas herramientas que he ido logrando desarrollar en el desarrollo de una asignatura, entonces si ustedes me pudiesen comentar si tienen recuerdos de alguna situación evaluativa que cumpliera con estos requerimientos a los que hago alusión ahí ustedes me comentan, sin perjuicio que si quieren comentar una situación negativa, lo pueden hacer, no hay ningún problema.

Entrevistado:

Hay perdón que no levante la mano. Me puse a pensar en algo que haya sido como nutritivo en cuanto a evaluación, y creo que pensé en varias instancias, bueno por un lado pensé en una evaluación que fue en época de pandemia, que fue online, y fue en fundamento sistémicos, si no mal recuerdo, recuerdo que la prueba de fundamentos era oral porque bueno la perspectiva sistémica tiene ciertas características que necesitaba que fuera oral, era en grupos, y yo estaba super nerviosa por esa instancias, pero recuerdo que el profe de ese entonces genero cierto ambiente, como ya abrimos las cámaras, abrimos la sala virtual, y el profe dijo ya “tranquilos tranquilos, esto es una prueba muy conversada, como que la idea es que pongamos en práctica todo lo que han aprendido y era como de analizar un caso” y creo que fue super nutritivo estar con mis otros compas y escuchar como sus análisis del caso, como las cosas que tenían que decir, estar en ese mismo momento pensando que cosas del caso puedo decir yo, y de verdad como poniendo en práctica todo lo que aprendí durante ese semestre, como en ese momento. Pudo haber sido como mucha presión por el tema de las pruebas orales, pero siento que aprendí harto de esa instancia.

Y también pensé en, bueno tenemos talleres educacionales este semestre, y nuestra profe es un poco particular, como que tiene una metodología de enseñanza particular, pero siento que a pesar de eso, ocupo metodologías que son super nutritivas como para nosotros como estudiantes, porque pone demasiado énfasis en lo que nosotros podemos entregar desde nuestros conocimientos, más que de los que ella como docente o ella como la que sabe más que nosotros, y recuerdo que el semestre pasado tuvimos que hacer una presentación de nuestro proceso de practica en los colegios y tuvimos que en vez de entregar un informe escrito tuvimos que presentar a nuestro curso todo lo que hemos hecho y siento que ese proceso de hacer esa presentación y rememorar todo lo que hemos hecho y lo que hemos sido capaces de hacer en el colegio, lo que hemos aprendido como lo que se ha hecho más difícil lo que no, y presentarlo al curso y conversarlo con mis compas y con mis compañeras de grupo también, creo que fue super nutritivo, eso se me ocurre.

Entrevistador: Gracias Valentina, Valentina Guzmán ahora.

Entrevistador:

Bueno, como lo mismo que decía la vale rescato esa instancia evaluativa donde tuvimos que presentar oralmente nuestro proceso de ese semestre en el colegio, y también en varas asignaturas dentro de estos años que llevamos estudiando, hacemos bitácoras o portafolios, que se entregan a final de semestre y se supone, a veces no siempre, pero se supone que es un proceso que se hace muy gradual, por ejemplo puedes hacerlo después de cada clase o puedes hacerlo cada una semana cada dos semanas, dependiendo de tu tiempo y de lo que tu dispongas de eso, pero me parece una instancia evaluativa super nutritiva porque vas incorporando todo lo que vas viendo en esa asignatura y lo puedes ir relacionando con distintos aspectos, por ejemplo en una asignatura que se llama psicología del desarrollo tuvimos que hacer una bitácora de nuestra vida personal y hacer relación de nuestra vida personal con las teorías del desarrollo y eso a mí personalmente me pareció super interesante porque me permitió ir entendiendo mejor la teoría aplicándolo desde mi propia experiencia y eso a través de todo un proceso semestral que después se entrega, o también en una asignatura que se llama psicología social dos, teníamos que hacer un portafolio de distintos fenómenos sociales que estaban ocurriendo en esa época, porque era contexto de pandemia y estallido social de por medio y que nos sirvió caleta para poder ir relacionándolo con distintos conceptos o teorías que aparecían en la asignatura, y entonces todo eso a nivel de proceso y reflexionándolo analizándolo y al mismo tiempo relacionando los conceptos creo que son procesos

evaluativos super importantes y que son muy interesantes y a mí me pasa que me quedan más gravados, como que lo incorpore más.

Entrevistador: Gracias valentina, Angela.

Entrevistado: Ya yo estaba pensando en lo mismo de la vale, literal lo mismo, pero bueno, siguiendo un poco esa línea, también estaba pensando en las bitácoras pero estaba pensando principalmente en las bitácoras del taller clínico de este año, que es como que tenemos que reflexionar sobre cómo ha sido nuestro propio proceso en el taller y también atendiendo a los consultantes, y creo que eso es super importante porque creo que en realidad que en esas bitácoras no se evalúan mucho los conocimientos en sí, sino que se evalúa cuál es tu capacidad de autorreflexión, y entonces en ese sentido, al menos en nuestra carrera, es fundamental, porque creo que no se puede ser psicólogo sin que el propio sociólogo adopte reflexiones en sí mismo, entonces eso como siguiendo la misma línea de la vale.

Y otra cosa también que quería decir es que, yo soy ayudante de fundamentos sistémicos que bueno ya no están haciendo las mismas pruebas que en el año cuando nosotros estábamos, ahora están haciendo una dinámica nueva, que son como talleres de lecturas y esos talleres de lectura es como que se junta todo el curso en un círculo y se conversa sobre dos textos en general, son pruebas orales en sí, entonces como que más que una instancia en la que uno esta solo sentado frente al profesor explicándole la materia, es más como una conversación colaborativa ente los demás estudiantes y claro como que se evalúa que capacidad tienes para integrar los contenidos y todo eso, pero es mucho más amigable, en el sentido de que nos es como que esto que decíamos antes, desde la jerarquía, sino que es mucho más colaborativo, y bueno como experiencia personal yo detesto las pruebas orales. las odio, porque me pongo muy nerviosa pero creo que igual eso es parte de mi personalidad, pero creo que en esa instancia y como me estoy como con mucho estrés, de tengo que estudiar, tengo que estudiar, creo que igual ahí he aprendido mucho, lamentablemente a pesar de que no me guste mucho, y eso.

Entrevistador: Gracias Angela, Cata.

Entrevistado:

Me acorde de una evaluación particular, siento que igual era muy densa de hacer pero fui muy feliz, de psicología, no de análisis de problemas psicosociales, y siento que igual había que integrar, era como literal hacer un análisis como muy desde la teoría pero aplicado a una comunidad en específico, y era como una comunidad y un actor institucional y políticas públicas y era como el medio análisis, pero encuentro que fue tan bacán porque era como no sé cómo que lo que nos están enseñando acá tiene un peso real, o como lo que podamos producir acá tiene un peso real afuera, siento que eso fue bacán, que no fue solamente “ya listo, qué opinas de esto y fin”, sino que también era un análisis como más propositivo, como algo así, fue bacán.

Y ¿qué más?, no sé si es una evaluación como tal, pero también los trabajos en terreno, siento que, específicamente en taller comunitario, siento que igual es como que te tiran a la piscina, te sueltan así como ya bacán pero que uno tiene igual asesoría como que ya desde un rol como más profesional y tienes que hacer informes pero son informes, pero son como informes, que como que siento que son muy aterrizado en lo real, y encuentro eso como bacán, como algo muy ligado a la práctica, siento que esas han sido las evaluaciones que más he disfrutado hacer.

Entrevistador: Muchas gracias Cata, Isa

Entrevistado: Me pasa que, hay evaluaciones que la he pasado muy bacán pero siento que, quizás no sé qué tanto me queda, no sé si es porque las pase como “ho, okey” y no me quedo tanto, bueno en realidad si me quedo, y hay otras que las he pasado pésimo, pero siento que el proceso de investigar y que se yo como masticar las cosas me ha hecho quedarme con mucho contenido, como ya, sumando a las otras cosas que han dicho, creo que los trabajos escritos, que los odio profundamente, pero me han hecho como buscar demasiado, el hecho de tener que buscar millones de fuentes te hace como toparte con cosas y ese toparte con cosas quizás no lo hubieras hecho si no tuvieras una evaluación evidentemente abriendo millones de puertas, y entonces siento que ahí he descubierto hartito. Y, por otro lado, en la misma línea de las evaluaciones orales que son como una conversación creo que son lo mejor del mundo, creo que son maravillosas como entre que uno se siente como más tranquilo hablando si es que evidentemente te están conversando muy piola, y eso también da para que puedas ir uniendo ideas y que se yo, como que siento que en esas evaluaciones para mí ha sido bacán. O de hecho hay una que me acuerdo mucho de que, fue en primer año que para mí fue muy entretenido, que podíamos hacer cualquier cosa, una representación de lo que habíamos aprendidos y lo importante era como venderlo, como explicarlo, y siento que toda la trama que inventé para explicar la cuestión que hice fue el proceso de aprendizaje maravilloso, me gusto porque hice una cuestión como artística, entonces fui muy feliz.

Entrevistador: Perfecto, super, ahora me quedan solamente dos consultas que hacerles, que plantearles, y como ustedes saben, y ustedes lo hacen todos los semestres, al término del semestre ustedes se enfrentan al proceso de evaluación docente y ustedes tienen que evaluar el desempeño de sus profesores, entonces si ustedes me pudiesen dar la opinión que tienen respecto de este proceso, ¿entienden cuál es el

propósito de hacer esta evaluación? ¿qué es lo que se persigue? ¿cuáles son las consecuencias asociadas a este proceso?

Entrevistado:

Yo la verdad sinceramente no sé muy bien cuál es el propósito de las evaluaciones docentes, me han dicho que suele ser un proceso bastante estresante para les docentes, no sé muy bien que consecuencias tiene, pero si puedo decir que, yo por lo menos, cada vez que hay que hacerlo me lo tomo bastante enserio, por ejemplo en la parte en que hay que poner comentarios, que creo que es opcional, siempre tanto de poner comentarios reales, asociados a mi experiencias y todo eso, y trato de responder siempre de manera coherente y tomármela enserio al fin y al cabo, como de verdad pensando que esto va a traer una consecuencia, no se cual pero al menos para mi creo que es una instancia importante y por lo mismo lo tomo como se debería considerar.

Entrevistador: Gracias Valentina, Cata.

Entrevistado: Me pasa igual muy parecido a la vele, creo que siempre la he hecho así como tomándome mi tiempo, creo que fue solo una vez la hice apurada porque tenía que tomar ramos, igual me pasa que intento hacer la evaluación pero poner en el cuadrito de comentarios como destacar cosas del profe o de la profe, y después quizás sería bueno como mejorar esto tal vez, pero igual después me da un dolor de guata, porque no se realmente que pasa con eso, porque igual siento que es una herramienta super, ya yéndome en la bolá como esto es un servicio, estoy calificando un servicio, me pasa un poco eso, pero me acuerdo igual por ejemplo que estábamos en un ramo con la Angela, un optativo, que básicamente era un optativo que llevaban haciéndolo un año y como en verdad la recepción fue tan buena, la recepción fue tan bacán que un compañero dijo “comentemos cosas bacanes en la evaluación para que siguán haciendo este ramo” y fue como “ho guau” esto en verdad tiene un poder sobre este tipo de cosas, entonces igual es como un poco de dolor de guata quizás es útil como poder retroalimentar un poco eso, pero la instancia no se si me acomoda mucho, como que me da cosa, pero también pienso “ya pero que otra instancia quizás transparente que no sea amenazante” porque igualmente hay una diferencia de roles, no sé en que otra instancia se podría dar, es como una ambivalencia.

Entrevistador: Gracias Cata.

Entrevistado: Ya no se si yo tengo experiencias contrarias a las chiquillas, pero me pasa que no entiendo mucho los propósitos de las evaluaciones docentes, si entiendo que es importante hacerlas, pero me ha pasado que he empezado, y me acuerdo cuando iba en primero y me lo tomaba super enserio, así como muy “tenemos que hacerlo” escribía hartito en la parte de los comentarios y fueron pasando los años y deje de hacerlo, y eso fue más que nada porque perdí hartito la motivación, porque me acuerdo que un año y no sé cómo que toda la generación se había enfocado en ponerle algo a una profesora que no nos gustaba, ponerle algo en la evaluación docente y no paso nada, entonces como que en realidad no se cuál es el propósito de eso, porque me sentí así como pucha si en realidad no pasa nada con esto y no hay cambios no se para que sirve en realidad. Entonces no sé, y también hay algunos rumores como cerca de la universidad y que parece que los profes saben el nombre de los estudiantes, entonces hay como rumores ahí medios extraños que igual tergiversan hartito la evaluación docente, entonces ahí está como la cosa, como que es como medio raro.

Entrevistador: Gracias Angela.

Entrevistado:

Bueno yo estaba pensando en, ¿cómo me he tomado las evaluaciones docentes? Y creo que han habido momentos en los que la contesto así como “ya rápido esta cuestión”, porque que fome es como larga y latera, pero siempre intente dejar comentarios cuando ha habido profes que me han marcado de una manera o que he encontrado que sus clases son muy bacanes, y también, cuando hay profes que me carguen también lo coloco, no de manera violenta ni nada por el estilo, pero digo como pucha este profe como que, me recuerdo que con la profe de neuro fui así “como que esta profe solo lee los power points y no genera como ninguna estrategia de aprendizaje más profundo”, entonces respecto a eso como que me lo tomo de esa forma, pero como dijeron algunas chiquillas tampoco se las consecuencias que puede traer la evaluación docente ni el propósito como tal o que sucede como si un profe tiene evaluaciones malas constantemente durante varios años, como ¿se toman acciones? ¿Quién se encarga de tomar esas acciones? Como que eso.

Entrevistador: Muchas gracias, Valentina. Isa

Entrevistado: Creo que es como un poco un misterio, como que pasa ahí, como que no se sabe mucho, y sí, a mi también me han llegado rumores de cosas que como que uno no sabe bien la verdad. Y pucha yo tengo una relación de odio hacia la evaluación docente, porque yo las hacia con cariño, y sigo haciéndolas con dedicación pero siento que las envío y se me borran, entonces simplemente las odio, odio muchas cosas y odio la evaluación docente, entonces claramente después de que se me borro como por tercera vez, ya no las hago con tanto cariño entonces y creo que eso es lo principal que puedo pensar sobre la evaluación docente, o sea yo siempre intento responder al menos contestar la parte de los puntitos que es la parte que es la parte más sencilla de replicar como bien, pero la parte de los comentarios cuando se me borro mucho, ya no tan bien. Pero evidentemente si hay como cosas importantes de recalcar claro, igual que la vale, algo muy como que me llama la atención lo anoto o algo que es como muy por favor no lo hagan, también, eso.

Entrevistador: Perfecto, no super.

Ya esto es una pregunta que en realidad la respuesta va a ser muy acotada porque en el fondo me gustaría que cada una de ustedes me dijera, así como tres conceptos que reflejarían una o aun buen docente o a una buena docente, tres conceptos, y cada una me indica tres.

Entrevistado: Yo siento que los he repetido hartito cuando he hablado yo, pero creo que sería como empatía flexibilidad y perspectiva de género, creo que eso para mí son cosas primordiales.

Entrevistador: Perfecto gracias Angela.

Entrevistado: Yo creo que sería como transparencia, empatía, y cercanía.

Entrevistador: Perfecto gracias Cata.

Entrevistado: Yo ocupando la mano, era... ay, se me olvidaron, era dialogo, cercanía y preocupación.

Entrevistador: Perfecto muchas gracias. Valentina Guzmán ahora sí.

Entrevistador: Yo diría perspectiva de género, cercanía y también empatía.

Entrevistador: Muchas gracias, Isa.

Entrevistado: Había pensado involucramiento, como tanto con la situación de enseñanza como con la temática, escucha y disposición, creo, como sumando a las cosas anteriores, porque además de.

Entrevistador: Perfecto, super, oye muchachas agradecerles por su participación por su transparencia y por la honestidad con la que abordaron la conversación y las respuestas, así que eso se los agradezco enormemente, y por supuesto haberse dado el tiempo para participar de este espacio así que les agradezco enormemente.