



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE COMUNICACIONES

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL DESARROLLO DE UNA
EXPERIENCIA DE CURSOS B-LEARNING:
LOS APRENDIZAJES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

Por

Catalina Marilao Carrasco

Proyecto de grado presentado en la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de
Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación.

Profesora guía: PhD. Adriana Vergara González

Enero, 2020

Santiago de Chile.

© 2020, Catalina Marilao Carrasco.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

DEDICATORIA

“...i get by with a little help from my friends”.

The Beatles (1967).

AGRADECIMIENTOS

El presente Proyecto de Grado se terminó de escribir en su mayoría a fines de octubre de 2019, mientras en el país se vivía el primer estado de emergencia decretado por razones políticas desde el retorno de la democracia.

En este escenario inquietante y transformador, se vuelve doblemente importante agradecer a los que nos han apoyado, tanto desde lo institucional, como en lo personal:

A la profesora Adriana Vergara, quien con su apoyo y rigurosa retroalimentación, fue la principal impulsora de este trabajo.

A la profesora Mg. Leonor Armanet, Directora del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile y al Dr. Oscar Jerez, Director Académico del Programa de Formación en Educación Superior (FES), quienes otorgaron las facilidades para trabajar en base a esta instancia de formación y proveyeron los materiales clave para sustentar este Proyecto de Grado.

A las profesoras y profesores del Programa FES, quienes desde el primer momento respondieron con entusiasmo a la invitación de contar su experiencia.

A mis amigas y amigos, por sus ánimos, su paciencia y por compartir conmigo los conocimientos que me ayudaron a terminar este Proyecto.

A mi familia, por su fuerza e incondicionalidad.

A mi compañero, por todo el cariño.

Estamos viviendo un momento histórico, donde la ciudadanía se ha manifestado ampliamente para exigir un país más equitativo y con mayores derechos sociales, pero donde también se han relevado los valores de la construcción colectiva, la necesidad de articulación entre personas e instituciones, la escucha permanente de las otras y otros, y el mirarse a uno mismo como forma de apropiarse de las herramientas con que uno puede aportar a la sociedad.

Espero que este Proyecto de Grado dé cuenta de aquellas pequeñas instancias donde se destacan estos valores.

RESUMEN

La formación docente es una de las mayores preocupaciones de las instituciones de educación superior, especialmente cuando estos procesos figuran como objeto de innovación, desarrollo e investigación. En el presente Proyecto de Grado se analiza una de estas iniciativas: el Programa de Formación en Educación Superior de la Universidad de Chile.

El propósito principal fue indagar en la percepción de las y los docentes que impartieron los módulos, en cuanto a sus prácticas comunicativas y didácticas al desarrollar una experiencia *b-learning*, desde el enfoque teórico que fundamenta el Programa.

Para esto, se realizó un estudio cualitativo por medio de entrevistas semi estructuradas; el análisis de datos se desarrolló a través de la Teoría Fundamentada. Los resultados muestran que la mayor parte del trabajo se basó en la co-construcción de los materiales por parte de las docentes, quienes tuvieron como foco las características específicas de los estudiantes. Los puntos bajos fueron el uso de la plataforma y el vínculo con los estudiantes a través de ésta.

Finalmente, se pudo identificar que el Programa FES debe trabajar en la articulación de sus equipos de docentes, gestionando tiempos para potenciar la reflexión y las investigaciones que se obtengan de ese proceso, tal como se sugiere en la literatura.

Palabras clave: Formación docente, educación superior, *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), innovación en educación superior.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen.....	iv
Índice de contenidos	v
Índice de tablas y figuras	vii
I. Antecedentes	2
1. El Programa FES y el Diplomado de Innovación y Docencia Universitaria.....	3
2. La metodología <i>b-learning</i> y el diseño instruccional de los módulos.....	6
3. Problema de investigación.....	8
4. Objetivo del Proyecto de Grado	10
a. Objetivo General.....	10
b. Objetivos Específicos	10
II. Marco de referencias	11
1. El <i>b-learning</i> desde la perspectiva de comunicación-educación.....	11
2. Diseño instruccional: planificando para una comunicación efectiva	13
3. Uso de TICs como mediadores.....	16
4. El enfoque SoTL.....	17
5. El modelo DART.....	19
III. Metodología.....	21
1. Diseño metodológico	21
a. Integrantes de los equipos docentes.....	21
b. Instrumento de recolección de datos	22
c. Validación del instrumento	22
d. Análisis de datos.....	24
2. Resguardos éticos	24
IV. Resultados	26
<i>Codificación abierta</i>	26
1. Diseño instruccional para comunicar contenidos en <i>b-learning</i>	27
2. Prácticas comunicativas de los docentes en <i>b-learning</i>	29
3. Rol de las TICs en <i>b-learning</i>	31
4. Implementación desde un enfoque SoTL.....	32
5. Recomendaciones sobre la experiencia.....	34
6. Elementos emergentes.....	35

<i>Codificación axial</i>	36
1. Falta de tiempo.....	37
2. Necesidad de innovar y adaptación al formato <i>b-learning</i>	38
3. Trabajo colaborativo entre docentes.....	38
V. Discusión	42
VI. Conclusiones	44
VII. Recomendaciones al Programa FES	46
VIII. Recomendaciones al Programa FES, luego del proceso de Defensa de este Proyecto de Grado	50
IX. Referencias Bibliográficas	52
X. Anexos	56
1. Módulos dictados en el Diplomado de Innovación y Docencia Universitaria (2018-2019).....	56
2. Modelo extenso de trabajo FES para equipos docentes.....	57
3. Caracterización de equipos docentes Diplomado en Innovación.....	59
4. Consentimiento Informado para entrevistas semi-estructuradas.....	61
5. Pauta validada para entrevistas semi-estructuradas.....	62
6. Nomenclatura de códigos y cantidad de menciones asociadas a las temáticas generales de las entrevistas semi-estructuradas.....	64
7. Sistematización de las recomendaciones al Programa FES.....	65
8. Informes de evaluación y comentarios de expertas a este Proyecto de Grado.....	67

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Propuesta inicial para diseño instruccional <i>b-learning</i>	6
Figura 1: Modelo de trabajo FES para equipos docentes que imparten módulo	7
Figura 2: Diagrama elementos SoTL	18
Figura 3: Diagrama del modelo DART	20
Tabla 2: Pauta validada de entrevistas semi - estructuradas	23
Tabla 3: Cantidad de códigos y menciones asociadas a las temáticas generales de las entrevistas semi-estructuradas	26

I. ANTECEDENTES

Fundada en 1842, la Universidad de Chile es una de las principales instituciones de educación superior del país. Su calidad ha sido reconocida a nivel internacional por el *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*¹ con sede en Shangai y, a nivel nacional, con el máximo de años de acreditación institucional (2018-2025), otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)².

De acuerdo a lo establecido en sus objetivos estratégicos, la misión de la Universidad se basa tres pilares fundamentales: i) la generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento; ii) la formación de personas a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las cuales procura ejercer con el más alto nivel de excelencia; y iii) la contribución con el desarrollo patrimonial cultural, las identidades nacionales y el perfeccionamiento del sistema educacional del país (Universidad de Chile, s.f.).

Actualmente, la Universidad de Chile se encuentra en un proceso transformador de su cultura, dentro del cual se pretende posicionar a la propia institución como objeto de innovación, desarrollo, investigación y mejora educativa, en particular con iniciativas que fomentan la capacitación continua de su cuerpo docente.

Algunos de los hitos que marcan a este proceso en últimos años son: la primera implementación del programa MECESUP para el mejoramiento de la educación terciaria, que coincide con el inicio del Plan Bolonia europeo y entrega financiamiento para las iniciativas que se desarrollarán a partir de ese momento; la implementación de programas de “Innovación Académica” en los cinco campus de la universidad; la implementación de programas de perfeccionamiento docente por parte de la Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente (UPERDOC) que funciona a nivel central, es decir, para todas facultades e institutos de la universidad; y finalmente, la generación de

¹ Disponible en: <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/University-of-Chile.html>

² Disponible en: <http://www.uchile.cl/multimedia/149045/u-de-chile-obtiene-nuevamente-siete-anos-de-acreditacion>

unidades locales de Apoyo a la Docencia en las distintas unidades académicas de la Universidad (Universidad de Chile, junio 2019).

En este contexto se crea el Programa de Formación en Educación Superior (FES), el cual comienza a implementarse en 2018, con la apertura de tres diplomados *b-learning* destinados a capacitar a profesoras y profesores de las universidades estatales en *Innovación y Docencia Universitaria*; en *Gestión y Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*; y en *Investigación en Docencia Universitaria*.

La formulación de estos cursos involucró un trabajo colaborativo inédito, entre docentes y profesionales de distintas unidades académicas de la Universidad de Chile. Además, estos cursos se realizaron en paralelo con el levantamiento de la plataforma Educación Online (EOL)³, por parte del equipo de la Dirección de Servicios de Tecnologías de Información y Comunicaciones de la institución; y también en paralelo a la formación de una red de instituciones, académicos y profesionales latinoamericanos⁴ que promueven y desarrollan el “enfoque académico sobre la docencia de nivel superior” (*Scholarship of Teaching and Learning, SoTL*), al cual se hará referencia más adelante.

En el presente Proyecto de Grado se ha decidido trabajar a partir de la sistematización de la experiencia piloto de FES (2018-2019), y en específico con el Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria.

A continuación, se contextualiza este Proyecto de Grado en función de la iniciativa mencionada y la descripción de sus participantes; el problema de investigación que representa; y los objetivos que se propone conseguir.

1. El Programa FES y el Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria

Como ya se ha mencionado, éste programa surge a partir de la búsqueda histórica de la Universidad de Chile por capacitar a sus docentes, pero también por las demandas del contexto en educación superior, ante el aumento y diversificación de la matrícula y la necesidad de “poner una mayor atención y esfuerzo en la calidad de la formación,

³ Disponible en: <https://eol.uchile.cl/>

⁴ Disponible en: <https://latinsotl.org>

especialmente sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión” (Universidad de Chile, junio 2019).

El Programa FES fue diseñado en función del modelo de trabajo del “*Scholarship of Teaching and Learning*” (en adelante “*SoTL*”), el cual propone un enfoque de integración entre las prácticas docentes, la investigación sobre la propia práctica (que incluye publicar y difundir los resultados de ésta) y los procesos de formación en las disciplinas, fomentando una reflexión que alcance al menos tres niveles (Barrientos-Amador y Aucoin, 2018):

1. Profesores, tutores e investigadores reflexionando sobre su práctica docente y la relación de esta práctica con el aprendizaje de los estudiantes.
2. Profesores, tutores e investigadores reflexionando sobre su práctica docente y la relación de esta práctica con el diseño instruccional.
3. Profesores, tutores e investigadores generando bases de datos de preguntas, hipótesis y otras actividades relacionadas con la investigación derivadas de una práctica docente reflexiva.

Este enfoque se ha instalado en diversas instituciones de educación superior a nivel mundial, las cuales se han agrupado desde 2004 en la “*Sociedad Internacional para el enfoque académico de Enseñanza y Aprendizaje*” (ISSoTL, por sus siglas en inglés)⁵. Con ello, se busca reconocer y fomentar el trabajo interdisciplinario de los docentes y sociedades académicas, crear sinergias e impulsar nuevas líneas de investigación y promover el estudio, descubrimiento y erudición sobre la enseñanza y el aprendizaje (ISSoTL, s.f.).

En 2019, en el marco del congreso europeo de esta organización, un grupo de instituciones, académicos y profesionales latinoamericanos formaron la red *LatinSoTL*, trasladando el enfoque hasta nuestro continente.

Esta red ha decidido enfocarse en tres premisas fundamentales para llevarlo a cabo, sumando a la reflexión sobre docencia e investigación, el elemento de la gestión del proceso educativo (LatinSoTL, s.f.):

⁵ Disponible en: <https://www.issotl.com/>

- **Innovar:** Analizar resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los procesos de gestión de la formación; modificar las prácticas al interior del aula y en los procesos de gestión para provocar cambios positivos; y evaluar consistente y pertinentemente los resultados obtenidos.
- **Comunicar:** Sistematizar los resultados obtenidos utilizando criterios académicos y científicos; obtener *feedback* de pares en vista a mejorar la sistematización; y hacer públicos los resultados, especialmente en revistas y espacios académicos.
- **Avanzar:** Contribuir al conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas y en la gestión formativa, basados en la evidencia; y orientar la toma de decisiones, la acción y la mejora continua de la formación, basados en la evidencia.

Bajo estos supuestos teóricos, el Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria se propuso el siguiente objetivo general: “fomentar el desarrollo de habilidades para la innovación y la mejora continua sobre la propia docencia, de manera colaborativa, pertinente, efectiva, crítica y fundamentada, para potenciar los aprendizajes de la gran mayoría de los estudiantes” (Universidad de Chile, junio 2019).

Si bien, todo el Programa FES se levantó siguiendo esta lógica de reflexión e investigación conjunta, el Diplomado en Innovación buscó articular equipos interdisciplinarios que dictaran los módulos.

Estos equipos estuvieron compuestos por académicos que hubiesen innovado o trabajado con metodologías diversas en sus salas de clases; profesionales de las unidades de apoyo que se dedican a acompañar a profesores o a estudiantes en temas específicos; y ayudantes “senior”, es decir, que también fueran expertos en lo que se estaba enseñando. Esta tríada entre académicos, profesionales y ayudantes expertos, resultó ser un punto importante en la implementación, ya que se podían entregar herramientas situadas que apoyaran el proceso de mejora continua de los estudiantes del Diplomado (Universidad de Chile, junio 2019).

Por otro lado, los estudiantes del Diplomado en Innovación también eran docentes y profesionales de la Universidad de Chile y de universidades estatales del

país⁶, “interesados en potenciar su docencia universitaria, en un marco de calidad, excelencia y diversidad” (Universidad de Chile, junio 2019).

2. La metodología b-learning y el diseño instruccional de los módulos

En concreto, el Diplomado estaba constituido por 9 módulos, cada uno con un mes de duración (octubre 2018 - agosto 2019). Los nombres y objetivos de los módulos pueden verse en el Anexo 1.

Para cada uno de estos módulos, se elaboró un diseño instruccional *b-learning* que los docentes podían adaptar, de acuerdo a sus tiempos y contenidos. Lo mínimo que cada módulo debía contener fue: una etapa online en la que los estudiantes adquirieran contenidos y habilidades básicas (por ejemplo, identificar, relacionar, inferir, etc.); una jornada presencial, que permitiera a los estudiantes intercambiar experiencias y construir en conjunto los significados de ideas y procesos; y finalmente, un trabajo autónomo que permitiera a los estudiantes transferir su aprendizaje de manera efectiva y en contextos diversos (Universidad de Chile, junio 2019). La Tabla 1 contiene mayores detalles sobre este diseño *b-learning*.

Tabla 1:

Propuesta inicial para diseño instruccional b-learning

Etapa / Sesiones		Objetivo	Actividades propuestas
1	Online	Adquirir contenidos conceptuales	3-4 vídeo clases. Lecturas asociadas (bibliografía). Cuestionarios (<i>quiz</i>). Interacciones (foro).
2	Jornada presencial	Integrar contenidos Aplicar a la propia práctica Dar Sentido	Actividades para sintetizar y consolidar aprendizajes online. Actividades para analizar y evaluar los contenidos, relacionándolos con el espacio profesional-local.

⁶ Aunque ambos grupos están compuestos por docentes, académicos y profesionales, en adelante se hablará de **docentes** o **equipos docentes** cuando se mencione a quienes dictaron los cursos y de **estudiantes** cuando se hable de los destinatarios de los cursos.

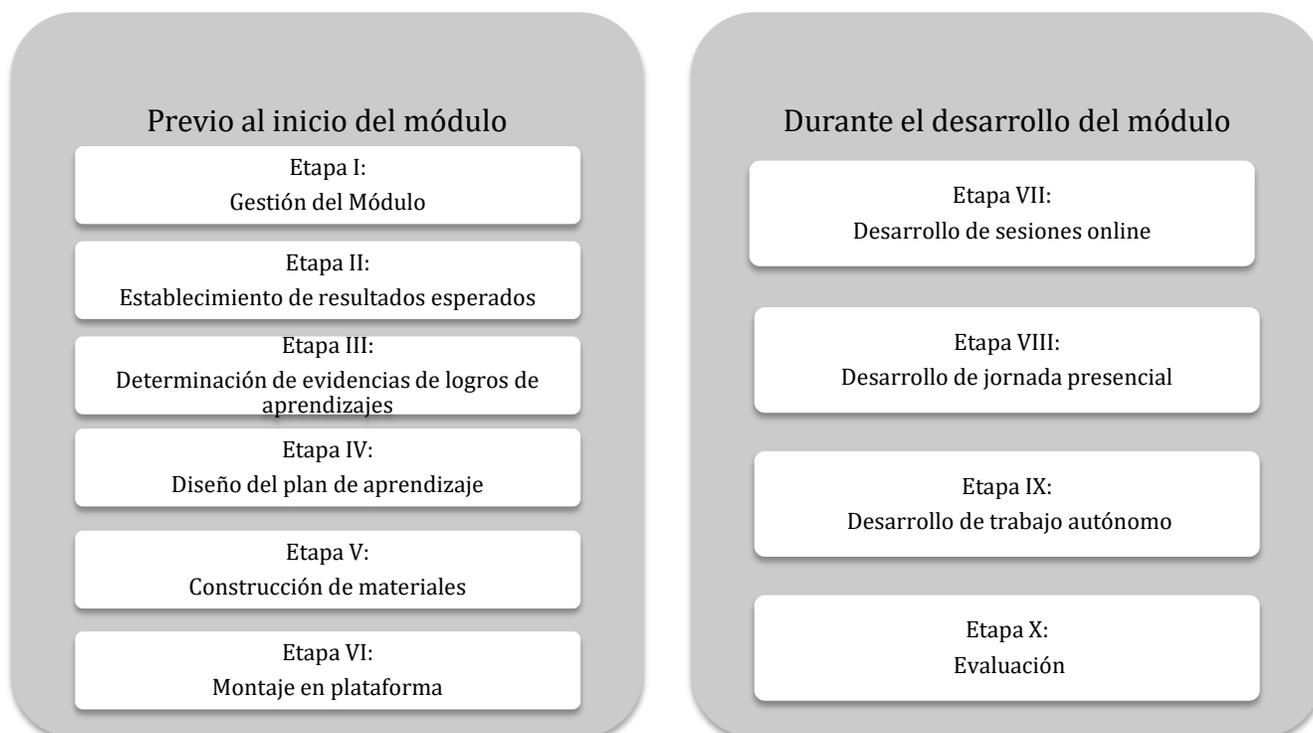
3	Trabajo autónomo	Transferir al espacio propio de trabajo	Evaluación final del curso: Creación de una propuesta a partir de lo revisado en las sesiones anteriores. Ésta debe ser transferible al espacio profesional-local.
---	------------------	---	--

Elaboración propia, en base a Universidad de Chile (junio 2019).

Para realizar cada uno de los módulos, se implementó un modelo de trabajo compuesto por dos grandes momentos: previo al inicio del módulo y durante el desarrollo del mismo. En el primer momento se debió trabajar con cada grupo de docentes en la gestión, diseño y construcción de materiales para el módulo, mientras que el segundo momento se desarrollaron las sesiones, en base a lo establecido previamente.

En la siguiente figura se pueden apreciar las etapas que componen cada uno de los momentos; el detalle con las tareas y actores involucrados en cada etapa puede verse en el Anexo 2.

*Figura 1:
Modelo de trabajo FES para equipos docentes que imparten módulo*



Elaboración propia

3. Problema de investigación

Como ya se había comentado, la diversificación de la matrícula en educación superior ha implicado que las instituciones decidan estudiar en mayor profundidad y tomar acciones para mejorar los procesos de calidad dentro de su formación, de modo que respondan de manera eficaz y pertinente a las características de una nueva generación de estudiantes, utilizando con propiedad las herramientas que ofrecen las tecnologías.

Entre estas acciones se cuenta, por ejemplo, el ofrecer alternativas de perfeccionamiento para sus docentes, investigadores y profesionales de gestión. Sin embargo, los cursos de perfeccionamiento para estos usuarios, se insertan en un contexto complejo puesto que, si bien estos participantes suelen tener gran interés en tomarlos, se enfrentan a varias barreras por las características propias de su trabajo (falta de tiempo, sobrecarga laboral, diferentes jornadas de trabajo, viajes, etc.). En particular, en el caso de la Universidad de Chile y las demás universidades estatales, también figuran barreras a nivel geográfico y barreras relacionadas a los diferentes niveles de recursos institucionales, como infraestructura, políticas internas y directrices que orientan los procesos de enseñanza, investigación y gestión.

El Programa de Formación en Educación Superior se crea en este contexto, por lo que desde el inicio fue necesario recurrir a metodologías de educación a distancia como el *b-learning*. De acuerdo a la evaluación realizada por el equipo de gestión, la experiencia piloto del Programa resultó positiva para los estudiantes en este sentido, pues éstos destacaron especialmente la calidad de los docentes, la pertinencia de los materiales y recursos utilizados y el gran valor de las sesiones presenciales, que resultaron ser un buen complemento a los contenidos expuestos.

Sin embargo, en cuanto a los aspectos negativos, los estudiantes declararon que es necesaria una revisión de la carga académica de los módulos; asimismo, mencionaron que es importante construir una visión global del Programa para las próximas versiones, de modo que no se produzca una desconexión entre los módulos o se caiga en la transmisión de herramientas puramente técnicas y descontextualizadas.

Vale destacar que la evaluación del equipo de gestión no contempló la experiencia de los docentes que impartieron los módulos y evidenció falta de información con respecto a esta visión más global de cada diplomado, lo que deja un espacio crítico en el cual seguir investigando.

Como ya se mencionó, en el presente Proyecto de Grado se trabajó en una sistematización de la experiencia piloto, enfocándose sólo en el Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria.

Esta sistematización se realizó en función de la experiencia de los docentes que impartieron los módulos y abordó los elementos de comunicación-educación fundamentales para desarrollar un curso *b-learning* que consiga generar un ambiente de aprendizaje para sus estudiantes.

Estos elementos son: el diseño instruccional enfocado en la comunicación de los contenidos, las prácticas comunicativas necesarias para crear un vínculo con los estudiantes, el rol de las TICs, el enfoque teórico que fundamenta la propuesta (SoTL) y la retroalimentación de los docentes al Programa, en base a su propia experiencia.

Las preguntas que orientaron la investigación son:

- ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre el diseño instruccional implementado para comunicar los contenidos que se trabajaron en la experiencia *b-learning*?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre las prácticas comunicativas necesarias para establecer un vínculo efectivo con sus estudiantes, en un ambiente *b-learning*?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes, en cuanto al rol de las TICs en la implementación de una experiencia *b-learning*?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes en la implementación de experiencias desde un enfoque SoTL?
- ¿Qué recomendaciones proponen los docentes para las futuras implementaciones de estos cursos *b-learning*?

4. Objetivos del Proyecto de Grado

a. Objetivo General:

Indagar sobre la percepción de los docentes, en cuanto a sus prácticas comunicativas y didácticas al desarrollar una experiencia *b-learning* desde el enfoque de SoTL, de modo de establecer recomendaciones de mejora para el Programa de Formación en Educación Superior (FES) de la Universidad de Chile.

b. Objetivos Específicos:

- Estudiar la percepción de los docentes sobre el diseño instruccional implementado para comunicar los contenidos que se trabajaron en la experiencia *b-learning*.
- Estudiar la percepción de los docentes sobre las prácticas comunicativas necesarias para establecer un vínculo efectivo con sus estudiantes, en un ambiente *b-learning*.
- Conocer la percepción de los docentes, en cuanto al rol de las TICs en la implementación de una experiencia *b-learning*.
- Analizar la percepción de los docentes en la implementación de experiencias desde un enfoque SoTL.
- Proponer recomendaciones sobre los elementos a considerar de la comunicación-educación, para las futuras implementaciones de estos cursos *b-learning*.

II. MARCO DE REFERENCIA

1. El *b-learning* desde la perspectiva de comunicación-educación

Algunos autores han considerado que la masificación de internet es una herramienta positiva, innovadora e incluso imprescindible en la sociedad actual, pues permitiría democratizar el conocimiento, abrir espacios para compartir información e intercambiar herramientas y experiencias, tanto por parte de estudiantes como por profesores y académicos de todo el mundo (Agarwal, 2014; Koller, 2012; Ruiz-Corbella, 2011, Cobo, 2007).

En ese sentido, el conocimiento se convertiría en un acervo “intercambiable, acumulativo, colaborativo, que puede ser compartido, transferido y convertido en un bien público” (Cobo, 2007). Esta premisa sugiere un cambio importante en los sujetos que están produciendo este conocimiento y, por consiguiente, un cambio en los medios tradicionales de comunicación y de educación.

Scolari (2008) rescata algunas de estas transformaciones. A modo de ejemplo se encuentra el incremento exponencial de la información a disposición de los usuarios; conversión del sujeto pasivo-receptor de informaciones, al sujeto activo-productor de contenidos; el aumento en la capacidad de los usuarios para seleccionar contenidos, manipularlos, reproducirlos, retransmitirlos y regular su tiempo de exposición o de consumo; la aparición de nuevas formas colectivas para la generación de saberes; entre otros.

Henry Jenkins hace lo propio al destacar el concepto de “inteligencia colectiva”, referida como “esta capacidad de las comunidades virtuales de estimular la pericia combinada de sus miembros. Lo que no podemos saber o hacer por nosotros mismos, puede que seamos capaces de hacerlo colectivamente” (Jenkins, 2008, p. 36).

La nueva cultura del conocimiento surge a medida que nuestros vínculos con formas previas de comunidad social se van rompiendo, nuestro arraigo en la geografía física disminuye, nuestros lazos con la familia extensa e incluso nuclear se desintegran y nuestras lealtades a los Estados-nación se redefinen. No obstante, surgen nuevas

formas de comunidad: estas nuevas comunidades se definen mediante afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, reafirmadas en virtud de empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes. Los miembros pueden cambiar de grupo cuando varían sus intereses y necesidades, y pueden pertenecer a más de una comunidad a la vez. Estas comunidades, sin embargo, se mantienen unidas mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimientos.

(Jenkins, 2008, p. 36).

A modo de respuesta, algunos autores mencionan que este proceso también implica replantear la concepción de los aprendizajes. Para esto, proponen diferentes tipologías: *aprender haciendo*, implica enseñar desde una perspectiva constructivista, basándose en el “ensayo y error” y en la creación de productos individuales o colectivos por los estudiantes; *aprender interactuando*, donde el acento está puesto en la promoción de la comunicación entre pares, que facilite el intercambio de ideas; *aprender buscando*, es decir, enseñar herramientas de investigación, que permitan a los estudiantes comprender la información que encuentran en sus redes y seleccionar fuentes y evidencias pertinentes y confiables; y finalmente *aprender compartiendo*, empoderando a los estudiantes para participar activamente de un aprendizaje colaborativo, no sólo en su entorno cercano, sino también en las comunidades virtuales en las que participan (Cobo, 2007).

Esta idea se complementa con el postulado de Kaplun (2002), quien menciona que el proceso educativo resulta de la imbricación de múltiples flujos comunicacionales, en ese sentido, “más que preocuparse por preservar la bidireccionalidad vertical del sistema (relación de transferencia docente/estudiante); mirará por su pluridireccionalidad horizontal: el educando intercambiando no sólo con el docente, sino sobre todo con los otros educandos —ceranos o distantes— y con su entorno social”.

Desde el punto de vista de la enseñanza, algunos autores han enfatizado en la necesidad de que los profesores preparen a sus estudiantes para comprender la constante información que está recibiendo, realizar juicios críticos, evaluar y eventualmente producir sus propios contenidos (Ruiz-Corbella, 2011).

Para ello, algunas investigaciones resaltan la importancia de la formación continua de los docentes; Fontcuberta (2011) en particular, establece tres estrategias

generales para capacitar a profesores en referencia a la alfabetización medial, pero que son transferibles a la alfabetización digital. Estas son: i) *sensibilización*, partir por poner a los docentes en contacto con su entorno personal y comenzar por sus conocimientos, dudas, prejuicios, expectativas y miedos; ii) *reflexión*, enseñar a deconstruir mensajes y reconocer los elementos que lo conforman; y iii) *producción*, de modo de poner en práctica lo aprendido, enfocándose en la transferencia de esto al aula.

A esto se suma la visión de Kaplun sobre el rol que debería cumplir la comunicación educativa, pero que es transferible a otros escenarios educativos: una educación estimuladora de la iniciativa, la creatividad y propiciadora de su autoexpresión, en la cual la comunicación no sea “un mero instrumento auxiliar, sino un componente pedagógico y metodológico básico” al servicio del aprendizaje; que continúe su función de proveedora de materiales, pero que a la vez, transforme a los estudiantes en “generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación” (Kaplun, 2002).

2. Diseño instruccional: planificando para una comunicación efectiva

Una comunicación efectiva en espacios educativos es uno de los elementos claves para el aprendizaje, pues facilitan la comprensión de los contenidos y permiten que los estudiantes se sientan escuchados y puedan expresar libremente sus opiniones (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). Sin embargo, esta cobra especial importancia cuando el modelo de enseñanza cambia, eliminando o reduciendo de plano la presencialidad de los docentes o estudiantes.

El “blended learning” (*b-learning*) o modelo de enseñanza “semi-presencial” corresponde a esta última alternativa. De acuerdo a la síntesis que ofrece Abbas (2018) esta estrategia combina diferentes tipos de experiencias de aprendizaje para los participantes: la fortaleza del cara-a-cara de las clases en vivo y en directo, sumado a las actividades e instrucciones online, que dan tiempo y flexibilidad para lograr ciertas metas; lo que sin duda transforma la estructura y el enfoque del proceso completo de enseñanza y aprendizaje.

En concreto, este cambio se basa en tres principios que cobran aún más importancia que en la educación tradicional: la interacción entre el estudiante y el contenido; la interacción entre estudiantes; y la interacción entre estudiantes y el equipo docente (instructores). A continuación se muestra en detalle cada una, siguiendo la sistematización de Abbas (2018):

- **Interacción entre estudiantes y contenido:** de acuerdo a la evidencia, para que el estudiante logre desempeñarse bien en una instancia b-learning serán fundamentales los factores relacionados con los tiempos (considerando el contexto en que se sitúe), el diseño del curso propiamente tal, y el nivel de interacción que se pueda llegar a establecer.
- **Interacción entre estudiantes:** como cualquier otro ambiente de aprendizaje, el intercambio de información entre los participantes será fundamental para desarrollar las metas esperadas. La posibilidad de encuentro con otras personas va a significar una oportunidad para los estudiantes y podría generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad.
- **Interacción entre estudiantes y equipo docente:** de acuerdo a la evidencia, los factores determinantes en este tercer punto son la interacción cara-a-cara, la retroalimentación ajustada y adecuada a los tiempos, el desempeño del docente como mediador del curso, y la presencia constante. Adicionalmente, el nivel de interacción que tenga el docente-instructor con los estudiantes, también sería un elemento a considerar en el éxito de estos cursos.

Una de las primeras inquietudes de los docentes a la hora de dictar cursos online o con metodologías B-Learning, es sobre cómo va a resultar la comunicación con sus estudiantes. Al respecto, Kumi-Yeboah (2018) menciona que este problema se remediaría al crear ambientes que promuevan una comunicación directa entre los instructores y los estudiantes, de modo que éstos puedan realizar preguntas, compartir ideas y contribuir a la construcción de conocimiento. Asimismo, de acuerdo a este autor, se deben proveer respuestas y retroalimentación sobre las preguntas de los estudiantes y

establecer vínculos para que ellos también puedan entregar respuestas, permitiéndoles aportar también a la construcción de conocimiento de sus compañeros.

De acuerdo a Gleason & Greenhow (2017), otro aspecto relevante es la necesidad de que todos los estudiantes se sientan incluidos, vistos, escuchados, respetados y valorados como personas. Esto se podría lograr por medio de tres elementos fundamentales:

- **Co-presencia:** entendida como la importancia de estar conscientes de la presencia de los otros y entendiendo que, a pesar de la distancia física, se puede sentir que están en el mismo lugar.
- **Involucramiento:** desde el punto de vista psicológico, ocurriría cuando hay un mutuo entendimiento entre estudiantes y otros estudiantes, y entre estudiantes y el equipo docente, a través de las interacciones.
- **Compromiso conductual:** que puede involucrar aspectos concretos como el contacto visual, el tomar turnos para hablar, el lenguaje no verbal y otros relacionados con la “presencia social” necesaria para crear ambientes colaborativos.

Finalmente, es importante hacer un acercamiento a un elemento distintivo de los cursos semi-presenciales: el feedback. Según relata Thomas Goetz (2011), director ejecutivo de la revista “Wired”, un feedback correcto debe construirse en base a círculo virtuoso de cuatro etapas:

- **Evidencia:** levantar información (datos o informaciones) que permitan establecer un patrón de comportamiento, que pueda ser medido, capturado y almacenado para su posterior estudio.
- **Relevancia:** transmitir al sujeto la información que fue capturada. Para ello será esencial el contexto y la forma en que esta información se procese y se comunique, de modo que él o ella puedan comprenderlo y relevarlo.
- **Consecuencia:** guiar al sujeto sobre cuáles son los pasos a seguir, indicarle qué hacer con la evidencia recogida, y negociar con él o ella los aspectos que sean más útiles para mejorar lo que se haya presentado inicialmente.

- **Acción:** momento en que el sujeto reflexione acerca de su comportamiento, recalibrarlo, tomar una decisión y ejecutar. De este modo, se puede comenzar un segundo ciclo de retroalimentación, midiendo la acción del sujeto tantas veces sea necesario.

3. Uso de TICs como mediadores

Las TICs se han posicionado en el escenario educacional como instrumentos mediadores en diversos sentidos: vienen a mediar las diferentes relaciones entre los estudiantes y su aprendizaje; de las relaciones entre el profesorado y su enseñanza; de la relación entre el profesorado y los estudiantes, y de la relación entre los estudiantes; de la actividad conjunta de ambos en actividades educativas; y como configuradores de espacios de trabajo. En definitiva, pueden dar respuesta a las diferentes necesidades formativas y generar espacios de comunicación diferentes a los de la educación tradicional (Santoveña, 2011, p. 213-214).

Esta idea se refuerza con el planteamiento de Hwee (et. al. 2015) sobre la irrupción de la educación informal, como es el caso de las comunidades online, de donde se desprenden experiencias de aprendizaje autónomo y de pares que podrían resultar más significativas para los estudiantes, que las formas tradicionales de las instituciones de educación.

En este contexto, el aprendizaje entre iguales puede ser tan importante como la facilitación de los profesores. El compromiso activo con los artefactos digitales puede resultar ser una forma de aprender más poderosa que la absorción pasiva de las conferencias impartidas por los profesores. En cualquier caso, estas nuevas formas de aprendizaje pueden ser más compatibles con las formas de vida, mejoradas por la tecnología, que los alumnos están experimentando hoy en día. Y lo que es más importante, es más probable que las nuevas formas de aprendizaje fomenten formas de pensar y saber que sean más adecuadas para resolver los complejos desafíos a los que se enfrenta la sociedad.

(Hwee, et. al. 2015; traducción propia)

Esta última idea proviene de la noción de que ya no existe una fuente estable de conocimiento que pueda ser enseñada y aprendida de manera íntegra. Por el contrario, la sociedad actual presenta problemas y cuestionamientos multifacéticos, complejos y dinámicos por naturaleza, y es ahí donde las TICs pueden proporcionar recursos más variados y con mayor capacidad de respuesta para satisfacer los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Hwee, et. al. 2015).

En este sentido, son ellos mismos quienes mejor pueden reportar cómo se debe proceder al respecto. De acuerdo a la evidencia, los estudiantes suelen dar cuenta de las altas expectativas que tienen acerca de cómo deberían aprender y son capaces de seleccionar las tecnologías y ambientes de aprendizaje que mejor calzan con estas apreciaciones y emplearlas para su beneficio (McLoughlin & Lee, 2008).

Desde el punto de vista pedagógico, estas demandas de los estudiantes se pueden resumir en los siguientes puntos: i) competencias digitales centradas en la creatividad y el desempeño; ii) estrategias que guíen procesos de meta-aprendizaje, en el que el estudiante pueda tomar decisiones sobre qué camino seguir; iii) modelos inductivos y creativos de razonamiento y resolución de problemas; iv) creación de contenidos impulsados por los estudiantes, y creación colaborativa de conocimientos; y finalmente v) aprendizaje entre pares y contribución a las comunidades de aprendizaje, tanto formales, como informales (McLoughlin & Lee, 2008).

4. El enfoque SoTL

Como se mencionaba anteriormente, el enfoque del “Scholarship of Teaching and Learning” (SoTL), propone una integración entre la enseñanza, la investigación sobre la propia práctica por parte de los docentes y los procesos de formación en las disciplinas en educación superior (Barrientos-Amador y Aucoin, 2018).

De acuerdo a algunos autores, la masificación de la educación terciaria, la diversificación de los estudiantes que acceden a ella y el cambio cada vez más rápido de las tecnologías, han establecido escenarios complejos para estas instituciones, por lo que su forma de enseñar también ha tenido que complejizarse en función de aumentar la calidad de su formación (Myatt, et al. 2018; Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). El enfoque de SoTL permitiría generar estrategias que permitan resolver esta complejidad,

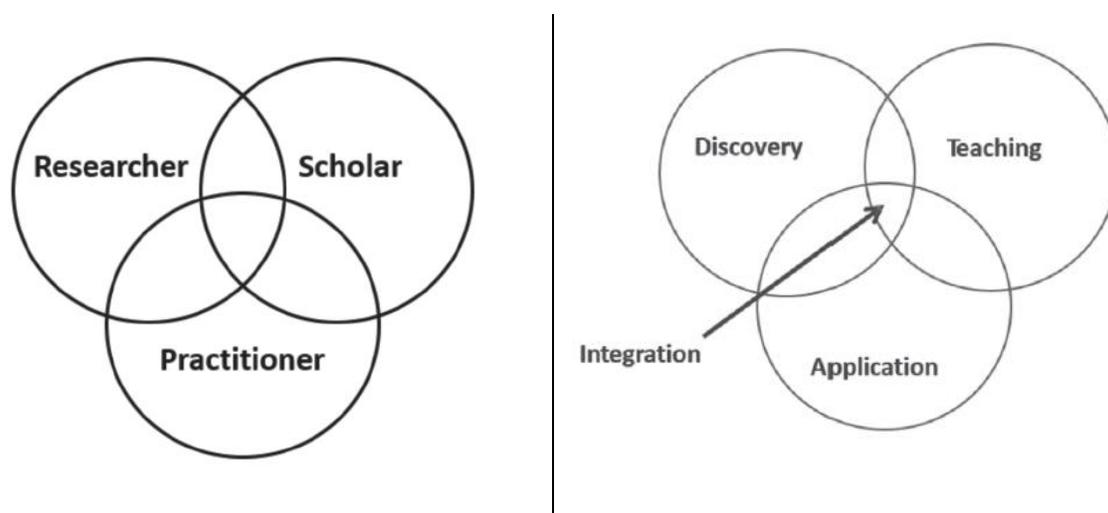
combinando las tres “identidades” del quehacer de quienes trabajan en la educación superior: docentes, profesionales e investigadores.

SoTL pretende, principalmente, que los docentes entiendan su práctica docente como espacios de experimentación científica y de desarrollo disciplinar, que los profesionales disciplinares entiendan sus espacios de práctica profesional como espacios formativos y de desarrollo intelectual, y que los investigadores tengan mayor impacto en la mejora de las prácticas educativas, en general, todo a partir de espacio de aprendizaje con participación estudiantil.

(Barrientos-Amador y Aucoin, 2018).

Esta cita puede verse graficada en la siguiente figura, a la izquierda, la interacción entre las “identidades” de personas que trabajan en instituciones de educación superior (investigadores, académicos, profesionales); mientras que a la derecha, la integración de tareas de enseñanza, descubrimiento científico, aplicación y la integración entre ellas, de acuerdo al SoTL.

*Figura 2:
Diagrama elementos SoTL*



Elaborado por Barrientos-Amador y Aucoin (2018).

Siguiendo con esta tendencia, otros autores añaden que la investigación de los docentes sobre su propia práctica es un mecanismo para éstos comprendan de mejor manera cómo aprenden sus estudiantes, cómo implementar metodologías diversas para movilizar estos aprendizajes y cómo los resultados de estos estudios pueden convertirse en insumos para mejorar la reflexión y calidad de la docencia que ejercen. El publicar estas investigaciones (al igual que cualquier otra en la academia), permitiría además, que los docentes compartan sus prácticas con otros colegas de modo de someterlas a evaluación y hacerlas objeto de reflexión y retroalimentación. Asimismo, implementar estas metodologías a nivel institucional en las universidades, permitiría contar con información más precisa para monitorear los procesos de aseguramiento de la calidad dentro de la institución (Boud & Brew, 2013; Vardi & Quin, 2011; Myatt, et al. 2018;).

5. El modelo DART

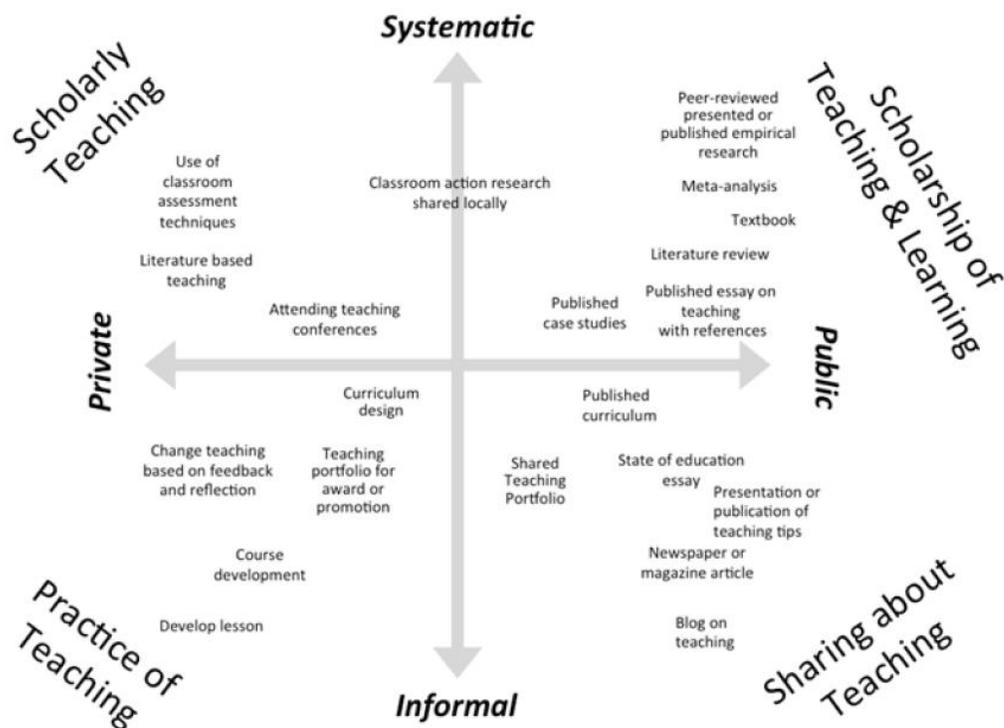
En síntesis, las prácticas desarrolladas bajo el enfoque SoTL suelen ser reconocidas, a grandes rasgos, por la intersección entre la docencia y la investigación (a lo que se sumaría la gestión de los procesos formativos, de acuerdo al aporte de *LatinSoTL*). Al respecto, las autoras Kern, Mettetal, Dixson, y Morgan (2015), realizan una bajada sistemática, es decir, describen cada una de las prácticas de las profesoras y profesores de acuerdo al enfoque SoTL y proponen un modelo al que llaman “dimensiones de actividades relacionadas con la docencia” (DART, por sus siglas en inglés).

Este modelo se basa en dos dimensiones que forman un cuadrante: i) la dimensión de lo privado a lo público (que definiría si es o no una práctica SoTL); y ii) la dimensión de lo informal a lo sistemático (esto último referido al proceso metódico, planificado y deliberado de adquirir conocimiento) (Kern et al., 2015).

Los cuatro cuadrantes que propone el modelo DART, forman un modelo de trabajo continuo, que comienza por la práctica docente propiamente tal (es decir, el trabajo encapsulado en el aula); que posterior se alimenta con estudios basados en la enseñanza y en específico de la enseñanza particular de las disciplinas; y que luego saltan a la esfera de lo público al compartirlo a nivel local y al comenzar a reflexionar

sobre el propio quehacer y sistematizarlo de manera incipiente. Finalmente, una práctica se transformaría en SoTL cuando involucra un método investigativo y se llega a divulgar en una publicación científica.

Figura 3:
Diagrama del modelo DART



Elaborado por Kern (et al, 2015, p. 5).

Vale destacar que este modelo propone un trabajo a largo plazo por parte de los docentes. Tal como señalan Kern (et al., 2015), SoTL no es algo que simplemente “suceda”, sino que contiene en sí mismo un trabajo que ha sido previamente tomado en consideración, reflexionado, planificado, analizado sistemáticamente y monitoreado de manera continua, independiente de la metodología empleada para ello. La aplicación de este tipo de enfoque, en este sentido, no puede no ser planificado a largo plazo por los docentes en particular y por las instituciones, quienes deberían considerar además a todos los actores involucrados en cada una de las etapas.

III. METODOLOGÍA

1. Diseño metodológico

Como se ha mencionado, el objetivo de este Proyecto de Grado ha sido indagar sobre la percepción de los docentes, en cuanto a sus prácticas comunicativas y didácticas al desarrollar una experiencia *b-learning* desde el enfoque de SoTL, de modo de establecer recomendaciones de mejora para el Programa de Formación en Educación Superior (FES) de la Universidad de Chile.

Para ello, se realizó un estudio basado en un enfoque metodológico cualitativo; con entrevistas semi-estructuradas como técnicas de producción de datos; y siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) para el análisis de los datos. A continuación se da cuenta de cada uno de estos aspectos con mayor detalle.

a. Integrantes de los equipos docentes

Las entrevistadas incluidas en este estudio fueron profesoras y profesores que dictaron cursos en la primera versión del Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria, desarrollado entre 2018 y 2019.

Siguiendo a Patton (2002), estas entrevistadas se seleccionaron a partir de un muestreo intencionado por conveniencia (“*convenience sampling*”), ya que se operó bajo el supuesto que todas realizaron las mismas funciones dentro del programa FES, por lo que cualquiera podría dar cuenta de la información que se espera levantar. Siguiendo esta premisa, se escogieron casos representativos del grupo de acuerdo a su información de caracterización.

Respecto a esto último, el Diplomado en Innovación contó con la participación de profesoras, profesores y ayudantes provenientes de distintas unidades académicas de la Universidad de Chile, los cuales se agruparon de manera interdisciplinaria para dictar 9 cursos (algunos participaron en más de uno).

En total, el Diplomado contó con 20 profesoras y profesores, además de 7 ayudantes. El 85% de estas docentes son mujeres de variados rangos etarios; mientras

que el 15% son hombres en el rango entre 30-50 años. En el caso de las ayudantes se repite esta tendencia de género, con 6 mujeres y 1 hombre, de edades entre los 20-40 años.

Dentro de los equipos docentes, el 55% tienen grado académico de Magíster, mientras que el 35% son Doctoras/es. y el 10% son Licenciadas; la mayoría trabajan como profesionales de la Universidad (70%) y los demás (30%) son académicos propiamente tal, es decir, que desarrollan trabajo de docencia, investigación y extensión. Las ayudantes, por otro lado, son profesionales que trabajan en la Universidad o estudiantes de postgrado (entre ellas, 2 doctorantes), lo que significa que son también especialistas en las materias que abordaron.

Finalmente, es importante mencionar que 10 docentes de estos cursos poseen un cargo de jefatura dentro de la Universidad, ya sea a nivel de facultades, unidades de apoyo, o en los servicios de administración central. El detalle de esta toda esta información se encuentra en el Anexo 3.

b. Instrumento de recolección de datos

Para el levantamiento de datos se trabajó con seis entrevistas semi-estructuradas a las docentes que dictaron los cursos en el Diplomado de Innovación. Éstas se complementaron con notas de campo, de modo de facilitar la sistematización de la información y enriquecer el análisis (Flick, 2004).

Con estas entrevistas se buscó conocer la percepción de las docentes al implementar una metodología *b-learning*, específicamente en las cinco aristas en las que profundiza este Proyecto de Grado: diseño instruccional para comunicar contenidos, prácticas comunicativas de las docentes, rol de las TICs, implementación del enfoque SoTL y recomendaciones sobre la experiencia.

c. Validación del instrumento

Para asegurar la pertinencia del instrumento desarrollado, se validó con dos pares expertos, una metodológica y otro de contenido. Ambos expertos participaron como

docentes en el Diplomado de Innovación, por lo que estaban al tanto del contexto al que apuntaban las preguntas.

El primer experto entrevistado fue el de contenido, quien apuntó a la necesidad de integrar la sistematización propuesta por Kern, Mettetal, Dixson y Morgan (2015) sobre las “dimensiones de las actividades vinculadas a la docencia” (DART, por sus siglas en inglés); esto con el propósito de identificar claramente las taxonomías y definiciones del enfoque SoTL.

La segunda experta, metodológica, realizó comentarios sobre el planteamiento de los temas y sub temas. El principal cambio propuesto fue integrar el quinto objetivo específico en la entrevista el cual no había sido contemplado, de modo que los mismos docentes entrevistados entregaran propuestas para las siguientes versiones del Programa, en base a su propia experiencia. Otros cambios propuestos por esta experta hacían alusión a la necesidad de explicitar el “paso a paso” en el diseño, construcción y desarrollo de los módulos, incluso entregando ejemplos, para que los docentes pudieran entregar una visión más concreta sobre su trabajo.

La Tabla 2 muestra la pauta validada por los expertos. Para conocer el instrumento completo de las entrevistas, ver Anexo 5.

Tabla 2:

Pauta validada de entrevistas semi - estructuradas

Temática general abordada en la entrevista	Sub temáticas abordadas en la entrevista
DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA COMUNICAR CONTENIDOS EN B-LEARNING	Proceso de creación del diseño instruccional, en relación al modelo propuesto.
	Consideraciones para la creación de materiales (vídeos, materiales complementarios, evaluaciones, etc.)
PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS DOCENTES EN B-LEARNING	Grabación de vídeos
	Comunicación y vínculo con estudiantes en fase online
	Desarrollo de la jornada presencial
	Auto percepción de su práctica comunicativa, antes y después del desarrollo del módulo

ROL DE LAS TICS EN B-LEARNING	Uso de la plataforma
	Percepción sobre TICS en el desarrollo de instancias de formación
IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE SOTL	Experiencias previas desde el SoTL
	SoTL en el desarrollo del módulo
	Enfoque SoTL para futuras prácticas
RECOMENDACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA	Recomendaciones sobre la experiencia

Elaboración propia

d. Análisis de datos

Como ya se había mencionado, para el análisis, se siguieron los principios de la Teoría Fundamentada (“*Grounded Theory*”) (Charmaz, 2006). En concreto, esto se realizó por medio de un análisis de contenido de las entrevistas, con la ayuda del software ATLAS.ti e incluyendo lo recogido en las notas de campo.

En primera instancia se realizó una codificación abierta de los datos, de acuerdo a lo establecido en la pauta validada y los elementos emergentes. Posteriormente, se realizó una codificación axial, en función de la saturación de los datos y las relaciones entre los códigos identificados anteriormente (Flick, 2004).

2. Resguardos éticos

El presente estudio se suscribe a los principios básicos para la investigación con seres humanos, los que incluyen el trato autónomo a los entrevistados; la maximización de los beneficios y la reducción de los posibles daños; y la justicia, entendida como la preocupación por no herir la sensibilidad de ninguno de ellos, y no ahondar en sus vidas personales ni el uso privado de sus redes sociales (Lira, 2008).

Esto implicó que todas y todos firmaran un consentimiento informado (ver Anexo 4), en que se estableció la autorización para utilizar los resultados del estudio y su

posterior publicación y difusión. Además de asegurar el resguardo de la confidencialidad, pues no se individualizaron sus respuestas en el momento del análisis.

Otro factor que es importante de destacar es que este Proyecto de Grado ha sido escrito por alguien que participó del equipo de gestión de FES realizando, entre otras funciones, acompañamientos a las y los docentes durante el desarrollo de sus cursos. Por esto, se contó con una mirada externa durante el análisis y se trabajó con las notas de campo, de modo de complementar lo dicho por los entrevistados.

Con estas medidas se buscó garantizar un resguardo ético de la información, pero también que los participantes se sintieran en confianza de evaluar el proyecto en los términos que creyeran más convenientes, minimizando los sesgos que pudieran estar involucrados cuando se centra la mirada sobre la propia práctica.

IV. RESULTADOS

A continuación se detallan los resultados del análisis obtenido a partir de las seis entrevistas semi-estructuradas realizadas a cuatro profesoras, un profesor y una ayudante que participaron de los diferentes módulos del Diplomado en Innovación (vale destacar que algunas de estas personas participaron en más de un módulo).

En primer lugar se exponen los resultados de la codificación abierta y, posteriormente, los resultados de la codificación axial.

Codificación abierta

En esta instancia se pudieron establecer un total de 26 códigos asociados a los contenidos expuestos en las entrevistas.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, el ámbito más saturado dice relación con las prácticas comunicativas de las docentes, en donde éstas comentaron su experiencia al trasladar las materias de sus módulos al formato *b-learning*; la necesidad patente en cada una de ellas de no seguir el formato de una clase tradicional, si no que intentar innovar; las seguridades e inseguridades al grabar los vídeos; y las dificultades asociadas a la comunicación con los estudiantes en el ambiente virtual.

El segundo ítem más saturado fue el de las recomendaciones al Programa FES, puesto que cada una de las docentes expuso su visión acerca de cómo podrían mejorar las prácticas, tanto a nivel personal, como a nivel de la institución.

Tabla 3: Cantidad de códigos y menciones asociadas a las temáticas generales de las entrevistas semi-estructuradas

Temática general abordada en la entrevista	Total de códigos asociados a la temática	Total de menciones asociadas a estos códigos (fundamentación)
DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA COMUNICAR CONTENIDOS EN B-LEARNING	4	59
PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS DOCENTES EN B-LEARNING	7	110

ROL DE LAS TICS EN B-LEARNING	3	23
IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE SOTL	4	41
RECOMENDACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA	4	80
ELEMENTOS EMERGENTES	4	62
	26	375

Elaboración propia

A continuación se detallan los contenidos expuestos por las profesoras entrevistadas⁷, destacando aquellos códigos que tuvieron más menciones a lo largo de las entrevistas⁸. La lista completa de códigos asociados a cada temática puede verse en el Anexo 6.

1. Diseño instruccional para comunicar contenidos en *b-learning*

Esta temática dice relación con el trabajo que las docentes hicieron durante la etapa de creación del diseño instruccional de sus módulos, lo que implicó principalmente la planificación de los módulos, tomando en consideración las características de los estudiantes y la necesidad de plantear actividades prácticas, es decir, que permitieran la transferencia de los contenidos al contexto en que se desempeñan los estudiantes. También se hizo mención al cumplimiento de los objetivos del módulo y a la necesidad de adaptar materiales creados en otras instancias, debido al poco tiempo que la mayoría tuvo para planificar su módulo.

En cuanto a los primeros puntos, se pudo constatar que había una claridad sobre el modelo que proponía el Programa FES (clases online, jornada presencial y trabajo autónomo).

⁷ Con el objetivo de resguardar éticamente la información se omitieron todos los detalles que pudieran identificar a los entrevistados en la transcripción de las citas.

⁸ Tal como se puntualizaba en una nota anterior, en todas las citas se utilizó la palabra “**estudiantes**” para referirse a los destinatarios de los cursos y “**profesores**” o “**docentes**” para hablar de quienes dictaban las clases.

Por lo que cada equipo docente pudo conformar una propuesta en función de los resultados de aprendizaje que se querían lograr, de los contenidos que se debían exponer y de las características de ellas mismas como docentes; en algunos casos dividiéndose de acuerdo a los conocimientos o intereses de cada cual y en otros realizando una construcción conjunta de todos los materiales.

Partimos mirando la propuesta de planificación que nos habían entregado y pensando en los resultados de aprendizaje (qué esperábamos de los estudiantes luego del módulo) (...) tuvimos sesiones de trabajo como equipo para pensarnos el módulo y, después, instancias de trabajo autónomo para la preparación de las clases (Entrevista 5, 00:02:52 – 00:03:24).

Hicimos una puesta en común y fuimos construyendo juntos, conversando en torno no solamente al contenido, sino sobre la apuesta... Es decir, qué de este contenido es pertinente para una instancia académica, qué queríamos lograr... Y ahí se fue tejiendo un trabajo de planificación, clase a clase, en que íbamos escribiendo y proyectando en la pantalla, entonces escribíamos juntos cuando nos reuníamos... (Entrevista 3, 00:07:22 – 00:08:07).

Otro aspecto fundamental del diseño de los módulos, de acuerdo a lo mencionado por las profesoras, fue el hecho de conocer a sus estudiantes. Esto, puesto que los materiales debían adaptarse a las características y tiempos disponibles de los sujetos a quienes estaban destinados.

En la planificación siempre nos posicionamos pensando en que estábamos ante profesionales que ejercen labores pedagógicas, pero que no necesariamente son pedagogos (Entrevista 1, 00:13:42 – 00:13:53).

¿Qué fue importante para nosotros? No sobrecargar a los estudiantes, entonces no hicimos evaluaciones más allá de “quiz”... y los “quiz” estaban hechos tanto en base al vídeo, como a los textos (...) Pusimos los textos como complementarios, pero además se hicieron resúmenes (...) con tal que los estudiantes pudieran leer para responder... (Entrevista 2, 00:05:33 – 00:06:14).

Estaba muy claro que tenía que ser algo aterrizado (...) en uno de los cursos tenía que ser una cosa entre teórica y práctica; y en el otro tenía que ser esencialmente práctica, porque se tenían que integrar elementos (...) ojalá con hartos ejemplos y aplicaciones prácticas (Entrevista 4, 00:12:08 – 00:13:13).

2. Prácticas comunicativas de los docentes en *b-learning*

Como ya se adelantaba, este fue el ítem más saturado de las entrevistas, puesto que agrupó todas las menciones referidas al quehacer de las docentes en cada uno de los módulos.

El traspaso de los contenidos o materiales al formato *b-learning*, en particular, resultó ser una tarea que implicó mucha creatividad de parte de las y los profesores, sin embargo, también representó un desafío pues implicó una gran cantidad de trabajo, lo cual se contradujo muchas veces con los tiempos asignados por el Programa FES.

Desde chico que me ha interesado hacer las cosas distintas que la manera tradicional, es algo que llevo conmigo (...)

[En el diseño del módulo] Primero hicimos un outline del guión y ahí fue cuando inventamos un personaje (...) Era una niña que estaba en los primeros años de una carrera universitaria, en los años 70s, cuando hubo harta reforma al sistema educativo... Entonces, esa persona viajaba en un sueño al futuro, o sea a ahora. Y ella decía: “¿por qué no usan la tecnología para innovar? Se quedan en que la innovación es la tecnología misma y no una innovación profunda del sistema educativo, de la forma instruccional” (...) Eso tratábamos de ejemplificar con este caso caricaturesco. Entonces, partíamos contando la historia de esta niña y después íbamos a los conceptos teóricos, y casi todo el módulo era poniendo en jaque el concepto que queríamos que ellos pensarán (Entrevista 6, 00:02:50 – 00:02:56 / 00:07:49 – 00:09:22).

¡Me costó mucho! (...) Pensamos previamente en hacer un formato de vídeo que no fuera el típico (...) sino que hacer una “PPT” [Power Point] animada, en que la expositora no aparezca en el vídeo, pero que hiciera un relato que fuera guiando a los estudiantes. Y eso fue difícil porque recién ahí me di cuenta, que hacer un vídeo de esas características, tenía otra lógica (...) En este caso, yo les planteé una situación como de

un viaje, una metáfora, entonces el vídeo seguía ese camino y ahí iba metiendo distintos elementos que fueran importantes para la generación de sentido o de reflexión (Entrevista 5, 00:07:44 – 00:09:00).

Pasar a modalidad vídeo algo que tú haces presencial, eso ya implica un trabajo... de acortar, de ajustar un relato que les sirva a los estudiantes, que se entienda considerando que hay mucho menos tiempo (...) Tienes que ver qué de todo lo que dices, lo puedes decir en un vídeo y qué cosas sí puedes verlas al final, en la clase presencial... (Entrevista 1, 00:05:32 – 00:06:16).

Además de esto, las profesoras y profesores se refirieron tanto a la seguridad como a la inseguridad que les produjo la grabación de los vídeos, y a la buena experiencia de la clase presencial:

Yo creo que siempre hay algo de amenazador en hacer vídeos, porque los vídeos son para siempre (Entrevista 1, 00:18:09 – 00:18:17).

Estaba a nuestro favor que es un tema tan nuevo, que levanta más preguntas que respuestas, y eso era lo que queríamos... así que tampoco fue tan problemático para mi hacerlo [grabar la vídeo clase] (Entrevista 3, 00:12:30 – 00:12:40).

[En la clase presencial]...los estudiantes trabajaron, trabajaron todo el tiempo, participaron mucho, hicieron preguntas... yo creo que fue una buena clase (Entrevista 5, 00:21:15 – 00:21:27).

[En la clase presencial] Lo que pasa es que estos son todos profesores universitarios que llevan haciendo clases mucho tiempo y son buenos profesores (...) Gente que tiene conciencia que quieren mejorar, por eso están inscritos acá. Entonces, yo siento que la interacción con ellos es muy enriquecedora (Entrevista 4, 01:01:49 – 01:02:52).

[De parte de los estudiantes, en el presencial] Está esta sensación de que esto teórico que vimos, lo puedo compartir con un colega y puedo sacar mi voz. Creo que los estudiantes, cuando quieren formarse, no vienen a escuchar solamente. Viene a hablar,

viene a proponer, a escucharse con otro... y ese espacio fue muy valorado (Entrevista 3, 00:24:38 – 00:25:00).

Por otra parte, el punto bajo fue la participación en la fase online. A pesar que las docentes plantearon actividades para realizar en plataforma (por ejemplo, el uso de foros), los estudiantes no respondieron en el nivel que se esperaba. Al respecto hay dos hipótesis, una relacionada con la generación a la que pertenecen los estudiantes⁹; y otra, por la falta de tiempo y el retraso en la entrega de trabajos.

En plataforma fue casi nula la interacción. Más allá de lo que se puede interactuar a través de un vídeo (porque yo les estoy entregando un mensaje y ellos lo están recepcionando), no tuvimos mucho más... (Entrevista 1, 00:23:00 – 00:23:22)

El foro funciona distinto, yo creo que más que nada, porque es una generación a la que le cuesta mucho ser creativa (Entrevista 6, 00:06:13 – 00:06:20).

El tipo de relación que se estableció con los estudiantes, en general con los del Diplomado en Innovación, fue más bien de queja (...) Entonces, esa queja se transformaba en que se les daba más plazo para hacer las tareas que tenían atrasadas (Entrevista 2, 00:20:02 – 00:20:35).

3. Rol de las TICs en *b-learning*

Siguiendo en la misma línea, las profesoras y profesores tuvieron pocas palabras para referirse a su relación con la tecnología, en el contexto del Diplomado en Innovación. Si bien muchos tenían percepciones negativas sobre la plataforma que alojaba los cursos, también coincidían con que hacía falta una capacitación o un apoyo más específico para abordarla de mejor manera.

⁹ Los estudiantes que realizaron esta versión del Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria, tienen un promedio de 11 años de experiencia como docentes (Universidad de Chile, junio 2019).

Yo creo que faltó formación (...) Hay un concepto que he aprendido haciendo un curso de TICs que se llama “Diseño Técnico-Pedagógico”, que tiene que ver cómo la tecnología te permite hacer ciertas cosas para tomar decisiones pedagógicas, por lo que uno tiene que diseñar también a partir de eso. Creo que en eso nos sobrepasamos un poco. No hubo un diseño técnico-pedagógico en todos los casos, lo que significó que hubo muchos errores de plataforma, muchas cosas que la plataforma no permitía hacer... (Entrevista 2, 00:24:26 – 00:25:25).

El mayor aprendizaje con la plataforma es poder darle una vuelta a cómo yo hago esa traducción de lo que se enseña como presencial, en un lenguaje digital (...) que en el fondo tiene otras características... (Entrevista 1, 00:42:51 – 00:43:08).

4. Implementación desde un enfoque SoTL

Las docentes entrevistadas tienen distintos tipos de aproximaciones al enfoque SoTL: quienes se aproximan desde la teoría es porque provienen de una formación pedagógica propiamente tal; mientras que quienes se aproximan desde la práctica es porque lo han vivido a lo largo de sus distintas carreras, en las que han combinado la docencia, con la investigación y el quehacer profesional y/o de gestión en ambientes universitarios.

No obstante, todos coinciden en que no tuvieron tiempo de incluir este enfoque de manera explícita en los módulos del Diplomado en Innovación, lo que se podría combatir si hubiera un trabajo más colectivo:

Yo no tenía experiencia previa planificando, ni haciendo clases con un enfoque de SoTL (...) Me pareció que nosotras lo intentamos incorporar, de hecho pensamos las clases desde ese enfoque, sin embargo, fueron más bien como “guiños” o “links” los que hicimos, más que una aproximación más sólida (Entrevista 5, 00:24:54 – 00:25:50)

[Sobre la implementación de SoTL] En realidad yo creo que nos faltó haber hecho eso, porque tendríamos que haber tenido una sesión en que nos juntáramos a conversar del módulo y reflexionar justamente sobre cuáles fueron las falencias, cómo podríamos mejorar, cómo lo haríamos en el futuro... (Entrevista 6, 00:20:06 – 00:20:25).

[Sobre los docentes del Diplomado, en general] Son profes que en lo individual, han instalado un modo de reflexión que permite que se genere un producto, que se podría denominar SoTL... pero en tanto individualidades, que todavía no se conjugan en un proyecto SoTL (...) Lo común es lo que te permite tener un proyecto. Esto todavía no es proyecto, son módulos que tributan (más o menos) uno a otro, sin lograr cuajar en una narrativa, o en narrativas que convergen (Entrevista 3, 00:40:05 – 00:40:52).

A propósito de este enfoque, en las entrevistas sí es posible rescatar la reflexión y autocrítica que las profesoras hacen sobre su propia práctica, a nivel del Diplomado en Innovación y en general. Este tipo de conversaciones son relevantes de incorporar al análisis, ya que representan uno de los valores del SoTL:

Yo creo que si se vuelve a repetir este Diplomado, o en alguna otra clase, pondría foco en cómo me comunico. Porque no puede ser que haya cuatro clases (un mes, en el fondo), en las que no interactuemos... y que llegue la última clase y sea cuando recién nos conocemos. Entonces, tal vez le daría una vuelta a cómo interactuar con los estudiantes durante el proceso de online, de una manera más ágil (Entrevista 1, 00:26:54 – 00:27:24)

Creo que cuando uno se propone un resultado de aprendizaje, o se propone que pasen ciertas cosas, uno también se puede hacer preguntas con respecto a eso que quiere que pase [en un módulo / curso]. Por lo que uno puede plantearse esas preguntas antes... para saber qué tipo de información podemos recoger, o qué pasa con los estudiantes, o si son los tópicos los más ajustados para el tipo de estudiantes que tenemos. A partir de lo que quiero que aprendan, ir haciéndose distintas preguntas; yo creo que eso es lo que me parece más relevante a la hora de pensar la investigación en docencia (Entrevista 2, 00:35:45 – 00:36:25)

[El Diplomado] Fue una buena experiencia para ellos [los estudiantes] y para mí también lo fue (...) Yo creo que tuvo mucho que ver que el equipo de trabajo fuera con gente conocida, entonces fue mucho más rápido todo, menos costoso. Pero también, porque pude reflexionar sobre elementos que no había reflexionado (...) en el

presencial, por ejemplo, a partir de las experiencias de los estudiantes le pude dar una vuelta a cómo favorecer procesos en ellos (...) Siento que fue mutuo el aprendizaje (Entrevista 5, 00:40:21 – 00:41:13).

5. Recomendaciones sobre la experiencia

Al preguntarle a las y los docentes sobre sus recomendaciones para mejorar el Programa FES, éstas se agruparon en tres grandes tópicos: la petición de apoyos adicionales a los docentes (para mejorar su docencia, interactuar mejor en la plataforma, profesionalizar el trabajo audiovisual, entre otros); la falta de tiempo con que se trabajó, tanto en el caso de los estudiantes como de ellos mismos; y la necesidad de articular los módulos y ofrecer una visión más consistente para el Diplomado.

Yo creo que se necesita un acompañamiento más al inicio, de explicar cómo es el modelo de diseño instruccional que está pensado y dándote elementos para entender desde dónde está pensado, saber cuáles son los elementos que tienes que tener para subir a la plataforma, quienes son los profesores a los que les vas a hacer clases... Darte más elementos para pensar desde el inicio tu módulo (Entrevista 1, 00:55:40 – 00:56:08).

Nos dimos cuenta que [los estudiantes] no hacían las tareas a tiempo, entonces fue un poco desfasado y casi al final del curso se empezaron a poner al día (Entrevista 5, 00:16:57 – 00:17:13).

Lo que habría facilitado mucho, creo yo, es haberle entregado a los docentes que participen un número estimado de horas que le va a requerir (...) yo tuve que invertir mucho más tiempo del que pensé que iba a invertir (...) entonces, se podrían haber tomado medidas (Entrevista 6, 00:22:36 – 00:23:07).

Cuando se hace un diseño así, es también importante que se junte la gente de los distintos módulos (...) Trabajar, por ejemplo, hacia dónde apunta el aprendizaje de mi módulo y cómo lo puedo hacer dialogar con el módulo de más acá (...) Hacer referencias, hacer las conexiones, porque la mediación justamente está en que tu incitas

a hacer esas relaciones... Al estudiante, tal vez, no se le ocurre hacerlo si tu no lo propones (Entrevista 4, 01:32:58 – 01:34:22)

[Se debería hacer] Un espacio que sea un poco más que una presentación, dónde haya un taller de trabajo con otros colegas, para conocer cuál es la apuesta de cada uno, hacer ejercicios de cómo tributa cada módulo a cada módulo y ver hacia dónde vamos (Entrevista 3,00:47:05 – 00:47:21)

6. Elementos emergentes

Un elemento que no se preguntó de forma explícita en las entrevistas, pero que apareció a lo largo de cada una de ellas, fue la importancia del trabajo colaborativo entre las y los docentes que impartieron módulos.

De acuerdo a lo mencionado por las profesoras, esto se vio reflejado en cada uno de los grupos que trabajó en esta versión del Diplomado, pero también a modo de recomendación o exigencia para las siguientes implementaciones, constituyéndose en el pilar que sustentó y enriqueció la mayor parte del trabajo realizado.

...como éramos equipos de trabajo, lo que hacíamos era ir conociéndonos en la primera reunión, saber qué sabía cada uno, en qué podías contribuir, cuáles eran las experiencias con respecto al trabajo en esos temas (...) Y de ahí pensar en conjunto en una estructura para el módulo (Entrevista 1,00:01:10 – 00:01:43).

...había una construcción conjunta, porque lo que quisimos fue buscar los espacios en común que teníamos, más que poner una visión única [individual]. Tomó más tiempo, pero fue bueno, fue súper bueno (Entrevista 2, 00:10:20 – 00:10:47).

Creo que la mística del módulo y la calidad profesional de mis compañeros, hizo que para mí fuera una experiencia muy rica respecto a lo que yo aprendí sobre el tema (Entrevista 3, 00:03:29 – 00:04:05).

La experiencia de conformar el equipo fue muy, muy buena. (...) una persona muy abierta, muy disponible, muy aceptadora y escuchadora de las posturas; y (...) también,

con una experiencia práctica muy grande con respecto al tema (Entrevista 4, 00:02:13 – 00:02:44).

No se observa ninguna resistencia o desacuerdo con respecto a cómo repartir el trabajo. Se da de una forma muy fluida (...) muy natural (Entrevista 5, 00:04:29 – 00:05:05).

Armamos un equipo bien completo, porque todos aportamos cosas distintas (...) Somos los tres más o menos de la misma edad y creo que compartimos la misma pasión por la educación, entonces fue bien rico trabajar (Entrevista 6, 00:00:57 – 00:01:14).

Finalmente, otros elementos que aparecieron en las entrevistas dicen relación con el rol de coordinación que asumieron algunas de las profesoras en sus equipos de trabajo; el tema de las remuneraciones a los docentes, el cual se abordó como una recomendación; y la falta de profundización en los contenidos de algunos módulos, nuevamente debido a los tiempos que debieron cumplirse durante el desarrollo de la versión piloto.

Codificación axial

Luego de analizar las seis entrevistas realizadas, se pudo generar un mapa de relaciones entre los diferentes códigos asignados, que ayudaran a generar un modelo comprensivo de la experiencia de las y los docentes.

Esto permitió visualizar tres grandes nodos de contenidos: la falta de tiempo para desarrollar todo lo que se hubiera esperado durante los módulos; la necesidad de innovar, sumado a la adaptación al formato *b-learning*; y la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes.

A continuación se desarrolla una interpretación de estos tres elementos, luego se muestra el mapa completo de las relaciones entre códigos.

1. Falta de tiempo

El primer nodo que aparece como relevante en este análisis son los tiempos destinados al trabajo en los módulos, lo cual representó una dificultad tanto para las docentes como para los estudiantes.

Este elemento es indicado por todas las entrevistadas como el principal culpable de la falta de vínculo con los estudiantes en la fase online de los módulos; la falta de una implementación mayor del enfoque SoTL (por los tiempos de las y los docentes); los problemas al adaptar algunos materiales al formato *b-learning*; y de la falta de profundización de los estudiantes en algunos contenidos.

No obstante, también tuvieron un lugar para la autocrítica con respecto a estos temas y hacerse cargo de lo que les corresponde.

Según yo, los profesores no participaron mucho tampoco [en los foros]... Entonces, al final esperas que interactúen los estudiantes, pero al mismo tiempo termina siendo una respuesta al aire, sólo porque necesitas responder al foro para aprobar el módulo (Entrevista 2, 00:21:40 – 00:21:58).

[Como docentes de los módulos] Estay ahí porque tienes una experiencia, tienes un “know-how”, entonces, cuando éste estudiante [profesor universitario] que reflexiona sobre su docencia hace ciertas preguntas, necesita también una retroalimentación de un nivel de reflexión del profe que le contesta... No solamente con respecto a la tarea, sino también con una mirada más amplia. Y eso es lo que se valora, en definitiva, por la calidad de los profes que hicieron clases (Entrevista 4, 01:42:57 – 01:43:26).

Ahora, creo que lo peor ya pasó, en términos de que ya están montados los módulos. Creo que justamente es el momento de, quizás con más aplomo, podemos volver a mirar los productos que hay y darnos el lujo de coordinarnos con el otro... A lo mejor en esto que íbamos a toda máquina (había que producirlo, había que generar el diseño, etc.) no fue posible... Y hoy día ya es el momento de hacerlo (Entrevista 3, 00:51:20 – 00:51:49).

2. Necesidad de innovar y adaptación al formato b-learning

Este segundo nodo agrupa a todos los códigos que hablan sobre el trabajo propiamente tal de las y los docentes, en cuanto al diseño e implementación de las materias involucradas en los módulos.

Así, la necesidad de innovar se vincula directamente con la creación de materiales pensando en este grupo específico de estudiantes; y con la adaptación de éstos al formato *b-learning*. Esto último, a su vez, involucra a los códigos sobre la percepción de las y los docentes en la grabación de los vídeos (positiva y negativa); la percepción sobre la plataforma (positiva y negativa); y la percepción sobre la clase presencial (sólo positiva).

Otro elemento al que se vinculan estos ítems es la necesidad de apoyo que solicitan las docentes. En el caso de la plataforma, una mayor capacitación por parte del equipo de gestión, resolvería los problemas que se indican.

Sin embargo, en el caso de los vídeos y de los otros materiales (actividades, evaluaciones, bibliografía, etc.), se conduce directamente hacia la articulación entre los distintos módulos. Esto, ya que se hace necesario revisar todos los materiales que se construyeron en la versión piloto, ponerlos en común para que los demás colegas puedan evaluarlos y tomar decisiones en conjunto sobre la pertinencia, claridad y el formato que se debe propiciar en una siguiente versión, de acuerdo a la visión de conjunto que se plantee para el Diplomado.

3. Trabajo colaborativo entre docentes

Finalmente, el tercer nodo de contenido es el gran paraguas que sostiene la realización del Programa FES, tal como se dio en la versión piloto: el trabajo colaborativo entre los equipos docentes que impartieron los módulos.

De acuerdo a lo mencionado por las profesoras, el “encontrarse” a través del trabajo colaborativo fue la base para la construcción de los materiales, ya sea por las aristas o conocimientos que cada uno aportó a la temática del módulo o porque

decidieron realizar una construcción conjunta de cada una de las clases y documentos expuestos.

A esta construcción se sumó la visión sobre quienes serían los receptores de estos materiales. Al respecto, como se indicaba anteriormente, los equipos docentes en general apuntaron a la creación de documentos más prácticos que teóricos, enfocados en la posterior transferencia que los estudiantes pudieran hacer a sus respectivos contextos.

...desde mi experiencia, una de las cosas que más necesitan los estudiantes [docentes universitarios] y qué más alegan si es que no está, es lo práctico: cómo puedo usar todo esto teórico que estamos viendo, en mi aula. Este es un espacio en donde ellos se sienten muy solos, entonces necesitan herramientas concretas (Entrevista 1, 00:02:24 – 00:02:40).

Por otro lado, esta construcción conjunta también llevó a hablar de cómo se ejerce el enfoque SoTL desde la práctica diaria y la experiencia, en el sentido que desencadena en las y los docentes una reflexión y una deconstrucción sobre sus propias creencias.

Esto se da, posiblemente, porque son personas que trabajan constantemente formando a otros y también haciendo investigación sobre esos mismos procesos educativos; lo que sugiere una capacidad crítica y un conocimiento a nivel teórico y técnico, sobre su propio quehacer y el contexto en que se desempeñan.

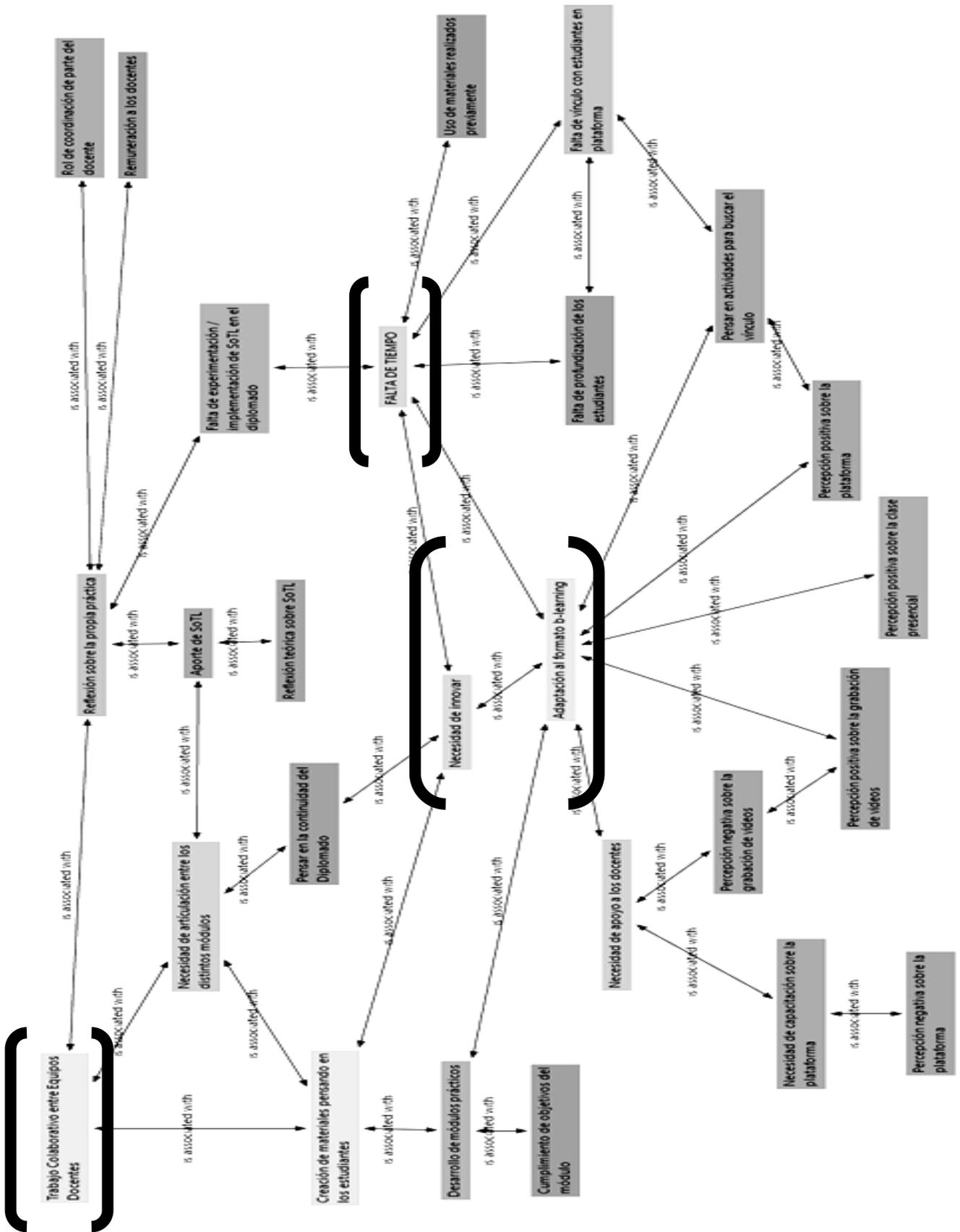
...la reflexión sobre la práctica versa sobre tu posicionamiento ético-político y cómo ese posicionamiento ético tiene consecuencias en una práctica concreta (...) Decir que la actividad docente no es inocente (si no que es una actividad política) es decir, luego, posíciónate y explícita tu posición porque es la manera de hacer un criterio de rigor (...) En la investigación cualitativa es lo mismo, cómo tu sabes que eres el instrumento de medida, tienes que explicitar lo que piensas para que desde ahí se te juzgue (Entrevista 3, 00:35:11 – 00:35:54).

[La investigación en docencia]...lo hacemos de manera informal, a parte de nuestras labores, pero en realidad es parte de nuestras labores. Yo, por ejemplo, estoy todo el rato acompañando a profesores [en unidades de apoyo a la docencia], implementando

cosas, viendo cómo funcionan, cómo las mejoramos, investigando (...) Una forma de documentar ese trabajo es escribiendo sobre eso, pero como no es parte de nuestras funciones, es como tener el cerebro dividido (Entrevista 1, 00:53:14 – 00:53:51).

Yo siento que la pedagogía moderna o la andragogía moderna... es joven, es muy joven. La estamos, probablemente, haciendo nosotros. Entonces es algo que en las carreras profesionales no existe, no se sabe y va a costar muchos años en que se incorpore (Entrevista 6, 00:31:53 – 00:32:19).

Como se había mencionado anteriormente, la experiencia de trabajo colaborativo también condujo a pensar que, para la continuidad del Diplomado en Innovación, hace falta afianzar un trabajo más articulado entre los distintos módulos, recomendación que apareció en prácticamente todas las entrevistas.



V. DISCUSIÓN

Otro aporte para complejizar la comprensión de los elementos presentados en las entrevistas es la conceptualización sobre la práctica docente, de nivel universitario, que realizan Boud & Brew (2013).

Siguiendo una lógica ya instalada desde el enfoque SoTL, estos autores proponen que el quehacer de los docentes (enseñanza, investigación o gestión de procesos formativos) no sería algo que se aprende a trabajar, o a ejercer, de manera aislada. Por el contrario, la práctica en sí misma sería conductora de un proceso de aprendizaje que no ocurre sino dentro del contexto en que se desarrolla la misma práctica.

En ese sentido, se cambia la consideración del concepto de aprendizaje “como algo que hacen las personas”, a verlo como un “proceso social, situado en un determinado espacio”; el aprendizaje como una construcción que emerge a partir de las oportunidades de aprendizaje que aparecen al ejecutar diferentes funciones (Boud & Brew, 2013, pp. 209-210).

A partir de este supuesto, los autores proponen seis aspectos que se han analizado previamente en la literatura internacional, y que definen la práctica docente como un concepto complejo “situado, mediatizado y relacional” (Boud & Brew, 2013, p. 212) que también está atravesado por la capacidad de los sujetos de leer el contexto en que se encuentran, comunicarse de manera efectiva con otros y actuar en consecuencia.

Estos aspectos involucran tanto el trabajo de estos sujetos, como sus características personales: en primer lugar, porque no es sólo el intelecto o las habilidades las que se ponen sobre la mesa a la hora de desempeñarse como docentes, sino que toda su persona, sus deseos, emociones y valores (*personificación de la práctica*); además, se interactúa con herramientas concretas, tales como tecnologías, artefactos, recursos y otras circunstancias materiales (*mediación de materiales y herramientas para la práctica*); y también en ambientes sociales, en donde se generan relaciones dinámicas, conexiones e intercambios con otras personas, ya sean pares académicos, directivos o gestores (*relación de la práctica propia con la de otros*); asimismo, estas relaciones se establecen en contextos particulares, tiempos específicos, con un lenguaje o una dinámica de interacción en especial (*prácticas situadas*); a la vez

que se encuentran en escenarios cambiantes e impredecibles, por lo que los docentes deben estar abiertos y preparados para los nuevos desafíos (*elementos emergentes*); y en último término, en un constante proceso de construcción con otras personas, especialmente con ayudantes y estudiantes, quienes son los mejores para entregar información valiosa y crítica sobre su propio proceso de aprendizaje o el de sus pares (*co-construcción*) (Boud & Brew, 2013, pp. 212-2013).

Todo esto se vio de cierta manera reflejado en el relato de las docentes del Programa FES, quienes dan cuenta de una estructura social, cultural y política dentro de la Universidad de Chile, que permite que ocurran este tipo de proyectos. Pero que, al mismo tiempo, deja en manos de los gestores y de quienes participan de estas instancias la responsabilidad de articularse, comunicarse y trabajar en conjunto, sin ofrecer herramientas de mediación.

Este Programa tuvo la oportunidad de reclutar un número importante de profesoras y profesores con características diversas, experiencias de trabajo y de formación diferentes, y que se desempeñan en ámbitos distintos del quehacer universitario. Y ese es el mayor valor que ellos mismos rescatan de la experiencia, la capacidad de conocerse, encontrarse, de reflexionar en conjunto y de co-construir a partir de los aportes con que cada uno pudiera contribuir.

Lo que falta por completar en las siguientes versiones, el desafío que ellos mismos reconocen y plantean al Programa, es cómo hacer una mejor transferencia de este cúmulo entre conocimientos y praxis, a los estudiantes. Cómo vincularse de mejor forma entre ellos, para luego producir una instancia de formación que permita otros mejorar la forma en que están comprendiendo y desarrollando su propio trabajo.

VI. CONCLUSIONES

A través de este Proyecto de Grado se ha analizado el Programa de Formación en Educación Superior de la Universidad de Chile, implementado de manera piloto entre los años 2018 y 2019.

Siguiendo el objetivo general de este Proyecto de Grado, el cual era recoger la percepción de los docentes de este Programa, en cuanto a sus prácticas comunicativas y didácticas, se entrevistó a 6 personas: cinco profesoras, un profesor y una ayudante que participaron de la experiencia, diseñando y ejecutando los módulos que compusieron el Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria.

De acuerdo a los objetivos específicos planteados, se concluyó:

- **Sobre el diseño instruccional:** Al respecto, las profesoras evidenciaron que los dos elementos primordiales a la hora del diseño fueron el trabajo en equipo y la capacidad de tomar en cuenta las características de los estudiantes. Como ya se ha planteado, las y los docentes esperaban generar un diseño innovador, que se saliera de los márgenes de una clase tradicional; pero que a la vez, pudieran responder tanto a la estructura planteada inicialmente por el Programa (con sesión online, una jornada presencial y un trabajo autónomo); como a las inquietudes que se iban levantando de parte de los estudiantes (por ejemplo, que todos los materiales tuvieran un fuerte componente práctico).
- **Sobre las prácticas comunicativas de los docentes:** Nuevamente, aquí se destaca el trabajo de co-construcción y la colaboración mutua entre los docentes en las fases online y presencial. Esta sinergia entre profesionales con distintas experiencias, les permitió innovar en los contenidos y en la forma de llevarlos a cabo, asumiendo distintos roles (algunos liderando, otros realizando materiales de manera más específica); e involucrando procesos de validación y retroalimentación mutua. En este aspecto, si bien algunas profesoras tuvieron inseguridades a la hora de grabar las clases en vídeo, fue la colaboración del resto del equipo lo que les permitió sacar adelante estos productos.

- **Sobre el rol de las TICs:** Para muchas, la relación con la tecnología fueron los puntos bajos de la implementación, tanto en el caso de la plataforma, como en el vínculo con los estudiantes en la fase online. De acuerdo a lo mencionado por las y los docentes, esto podría deberse a la falta de tiempo con que se trabajó a lo largo de todo el Programa, y también por un tema generacional de los estudiantes, que queda pendiente estudiar para proponer mejoras.
- **Sobre el enfoque SoTL:** Como se discutió en las entrevistas, aunque las docentes manejaban bien este enfoque teórico, no lo implementaron de manera explícita con los estudiantes, principalmente por la falta de tiempo. Asimismo, las docentes establecen una crítica al Programa, recomendando que se establezca un trabajo más colaborativo entre los distintos módulos que permita concretar dicho enfoque en el futuro. Esto último se vincula con el análisis de las prácticas docentes, a luz del artículo de Boud & Brew (2013), que da cuenta que el trabajo cotidiano de los profesores de nivel universitario no se desarrollan de manera aislada, sino como un proceso complejo, social y situado; que involucra a las personas más allá del rol que cumplen y que desencadena aprendizajes a partir del trabajo mismo con otros.
- **Sobre las recomendaciones al Programa:** Finalmente, se pudo identificar que el Programa FES cuenta con los recursos, actores y voluntades necesarias para llevar a cabo una propuesta SoTL. Sin embargo, para concretar este enfoque teórico, el Programa debiera trabajar en una mayor articulación de los distintos módulos para potenciar a sus equipos de docentes, gestionando los tiempos para que se pueda avanzar en la reflexión y las prácticas de las profesoras y profesores, y planificar a largo plazo la sistematización y comunicación de los resultados o investigaciones que se obtengan de este proceso, tal como se sugiere en la literatura (Kern et al., 2015).

VII. RECOMENDACIONES AL PROGRAMA FES

A continuación se presenta una lista de recomendaciones para las futuras implementaciones del Programa de Formación en Educación Superior.

Estas recomendaciones fueron construidas en base a las temáticas abordadas en este Proyecto de Grado, a los elementos mencionados por las y los docentes entrevistados y a la propia experiencia de quien les escribe. La lista sistematizada de recomendaciones se encuentra en el Anexo 7.

- **Articulación entre los diferentes módulos y equipos docentes**

Como ya se ha mencionado ampliamente, durante la implementación piloto del Programa FES se hizo patente la necesidad de una mayor articulación.

Esta debe darse en al menos tres niveles, para asegurar una profundización en el enfoque SoTL: i) *a nivel de los equipos docentes*, de modo de compartir conocimientos, experiencias y fortalecer los vínculos entre ellos para mejorar sus prácticas; ii) *a nivel de los módulos que componen el Diplomado en Innovación*, para distribuir de mejor manera la carga académica, mejorar las conexiones teóricas y prácticas entre un módulo y otro, y también para equiparar la calidad e innovación de los materiales, videos y actividades propuestas; por último, iii) *a nivel de Programa FES*, con respecto a los otros diplomados que se generan en esta instancia de formación.

- **Gestión de tiempos**

Este tema es fundamental tanto para el diseño de los módulos, como para su posterior implementación.

En el primer caso, se sugiere calcular un número estimado de horas que las y los docentes deben destinar para todas las fases de trabajo del Programa; esto tendría una utilidad aún mayor, en el caso de las profesoras o profesores que posean cargos de jefatura en la Universidad, pues les entregaría mayor información al momento de comprometer su participación.

En el segundo caso, se debe volver a revisar el número estimado de horas que los estudiantes deben invertir para aprobar correctamente los módulos, en las fechas destinadas para ello. Esclarecer esta información permitirá a las y los docentes ajustar los materiales, actividades y evaluaciones para no sobre cargar a los estudiantes.

- **Definición de un modelo técnico-pedagógico global para el Programa FES**

A lo largo de las entrevistas se ha sugerido revisar este tema de manera transversal al Diplomado en Innovación y al Programa FES en general.

El hecho que todas las profesoras y profesores manejen de mejor forma las tecnologías disponibles, les permitiría tomar decisiones sobre el diseño de la fase online para cada uno de los módulos, potenciando la creación de materiales y el uso de herramientas que permitan mejorar los aprendizajes.

Asimismo, permitiría sumar un elemento extra a considerar durante la revisión de la carga académica y los tiempos que los estudiantes deben destinar al trabajo en plataforma, lo que también favorecería a la creación de un mejor “clima de aula” y de un vínculo en lo online.

- **Apoyo técnico en plataforma**

Si bien, se puede trabajar en un modelo de gestión de las tecnologías disponibles para la formulación de los cursos, es importante que esto vaya de la mano con un mayor apoyo técnico que aporte en concretizar estas ideas.

Tanto en el grupo de docentes, como en los estudiantes, hay diferentes niveles de aproximación a las tecnologías, por lo que es necesaria una capacitación básica que les permita nivelarse y trabajar desde ahí en el diseño de sus módulos.

Esto también permitiría que los docentes puedan auto gestionar el desarrollo de las actividades que propongan a los estudiantes, favoreciendo el vínculo entre ambos actores.

- **Apoyo a docentes para la mediación de sus materias o contenidos, en función de las características específicas de los estudiantes**

En las entrevistas se estableció que este era uno de los puntos centrales a la hora de pensar en el diseño y creación de materiales de los módulos. Sin embargo, las docentes plantearon que no bastaba con entregarles, por ejemplo, una base de datos con la información de caracterización de los estudiantes; sino que se debía trabajar en conjunto con otros colegas para conocer mejor a los destinatarios del Programa FES y encontrar soluciones a los problemas que se presenten.

Un ejemplo claro de esto último, es la falta de vínculo con los estudiantes en la fase online, pues no está claro si la baja participación tiene que ver con un tema de gestión del tiempo o si es una característica generacional.

Al respecto, las y los docentes entrevistados sugieren que la posibilidad de discutir sobre el tema, permitiría revisarlo desde distintos ángulos y tomar mejores decisiones para las futuras implementaciones.

- **Apoyo técnico para la creación de materiales (diseño instruccional, diseño audiovisual, diseño gráfico, etc.)**

Por un lado, un mayor apoyo en este aspecto podría aportar en profesionalizar los materiales que las y los docentes de los cursos desarrollan, puesto que (según lo que ellos mismos mencionan) lo hacen desde un enfoque más *amateur*.

Por otro lado, la posibilidad de contar con profesionales con otro tipo de conocimientos (desde el área audiovisual o gráfica, por ejemplo), enriquece el trabajo de las docentes, pues integra elementos que permiten una mayor comunicación, mediación, y comprensión de los contenidos que se esperan transmitir y aporta a la construcción de los mensajes que se quieren emitir.

- **Apoyo durante la grabación de productos audiovisuales (guión, diseño audiovisual, diseño gráfico, etc.)**

Como mencionaban algunas de las docentes, el trabajo de producción audiovisual no es fácil para alguien que no tiene formación sobre el tema.

El apoyo de profesionales que se dedican a elaborar distintos tipos de recursos para comunicar mensajes aportaría al proceso de innovación de todo el Diplomado. Y sería útil para entregar mayores herramientas y motivar a las profesoras y profesores a encontrar nuevas formas de transmitir los contenidos, saliendo del formato de clase tradicional que ellas mismas buscan combatir.

- **Apoyo a docentes para la mediación de sus materias o contenidos, de acuerdo al modelo propuesto**

Aunque no todas las docentes hicieron mención sobre este aspecto, es importante que se fortalezca la relación entre los gestores del Programa FES (que poseen la información y la visión global de todo el proceso formativo del diplomado) y los equipos de docentes (quienes tienen una versión quizás parcelada, pero más detallada de los hechos), generando una retroalimentación virtuosa para la toma de decisiones.

De igual forma, el hecho que docentes con distintas experiencias y conocimientos se involucren de mayor forma en el Programa, aporta a la resolución de tareas y problemáticas más complejas.

Además, el hecho que estén más conectados entre sí también facilita la labor de los gestores del Programa, puesto que el trabajo con un equipo más consolidado permite una mayor eficiencia en algunos de los procesos.

VIII. RECOMENDACIONES AL PROGRAMA FES, LUEGO DEL PROCESO DE DEFENSA DE ESTE PROYECTO DE GRADO

A partir del gran estallido social vivido en Chile en octubre de 2019 se decidió sumar tres recomendaciones clave para el Programa FES, las que se plantean a modo de reflexión sobre el rol que debe ejercer la institución en tiempos de crisis. Asimismo, se agrega una cuarta recomendación que surgió de la conversación con las expertas que evaluaron este Proyecto de Grado durante el proceso de defensa.

- **Apoyo a los docentes para establecer procesos reflexivos constantes en todos los niveles del Programa FES**

Dada la contingencia y el escenario de cambio constante en que se encuentra el país, es importante que el Programa incentive a las y los profesores a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de crisis social, las políticas públicas sobre educación superior y el rol público de las universidades estatales en Chile.

Esto les permitirá tener una mayor preparación para afrontar los diferentes desafíos que surjan en el escenario educativo del país, y también para tener posturas claras que les ayuden a guiar a sus estudiantes en los diferentes casos, inquietudes y problemáticas que éstos presenten.

- **Fomento del diálogo con la comunidad universitaria**

Siguiendo la misma línea que el punto anterior, es importante destacar el potencial que tiene el Programa FES para liderar las discusiones sobre educación superior en el país, puesto que ya cuenta con un trabajo de identificación de los principales conflictos actuales (y que se expresan en las temáticas de cada uno de los módulos), materiales construidos sobre estos temas y equipos con profesionales expertos.

El liderazgo en estas discusiones se justifica en el rol público tanto de la Universidad de Chile, como de la red de universidades estatales que se encuentran involucradas en el Programa. Por lo mismo, también es relevante que estas discusiones

se den en base a un diálogo democrático abierto a las comunidades universitarias y a la ciudadanía en general.

- **Gestión de tiempos para el fortalecimiento de las discusiones**

Tomando en cuenta las recomendaciones establecidas en la sección anterior, se vuelve a remarcar la necesidad de gestionar los tiempos, de modo de cuidar los espacios de trabajo en equipo que fortalezcan la reflexión y el debate. Esto también aportará en que el Programa siga las orientaciones del enfoque SoTL, especialmente en lo que se refiere a la reflexión sobre una práctica docente situada en un contexto determinado y la relación de esta práctica con el aprendizaje de los estudiantes.

- **Liderazgo en la implementación del diseño instruccional del Programa FES**

Dentro de los comentarios realizados por las expertas evaluadoras de este Proyecto de Grado se encuentra la necesidad de instalar en el Programa FES a la figura específica de un diseñador instruccional que guíe a las y los docentes en la construcción de cada uno de los módulos. Vale destacar, que en la implementación piloto esta figura fue representada por el equipo de gestión del Programa.

Esta figura debería trabajar a la par con los equipos docentes, acompañándolos en la creación de experiencias de aprendizaje basadas en las características de los estudiantes, de forma de crear mejores diseños de instrucción para el logro de los objetivos planteados en los distintos módulos y en el Programa en general.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Agarwal, A. [TED]. (2014, enero). Anant Agarwal: Por qué los cursos por Internet masivos y abiertos (todavía) son importantes [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rYwTA5RA9eU>

Barrientos-Amador, M., & Aucoin, R. (2018). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) como estrategia en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) y en la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Educación Superior*, 17(25), 59-77.

Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cobo, C. (2007). Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos. En: Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0 Inteligencia colectiva o medios fast food*. (pp. 101-116) Barcelona / México DF.: Grup de Recerca d'Iteraccion Digital, Universitat de Vic. Flacso, México.

Educación On Line (EOL). (s.f.). Secuencia de aprendizaje online FES 2018-2019 (documento de trabajo, sin publicar). Universidad de Chile.

Flick, U. (2004) Entrevistas semiestructuradas (Capítulo VIII). En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 61-67). Madrid: Ediciones Morata.

Fontcuberta, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, XVI (32), 201-207. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15812476022.pdf>

Gleason, B. & Greenhow, C. (2017). Hybrid learning in higher education: The potential of teaching and learning with robot-mediated communication. *Online Learning*, 21(4), 159-176.

Goetz, T. (2011). Harnessing the power of feedback loops. *Wired Magazine Online*. Recuperado de: http://www.wired.com/2011/06/ff_feedbackloop/

Hwee, J.; Sing, Ch.; Wong, B.; Hong, H. (2015). *Design Thinking for Education Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Singapur: Springer.

International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSoTL). (s.f.). About ISSOTL. Recuperado de: <https://www.issotl.com/about-issotl>

Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jerez, O.; Orsini, C. & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000400026&script=sci_arttext&tlng=e

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Koller, D. [TED]. (2012, agosto). Daphne Koller: Lo que estamos aprendiendo de la educación en línea [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U6FvJ6jMGHU>

Kumi-Yeboah, A. (2018). Designing a cross-cultural collaborative online learning framework for online instructors. *Online Learning*, 22(4), 181-201. doi:10.24059/olj.v22i4.1520

LatinSoTL (s.f.). LatinSoTL: Innovar + Comunicar + Avanzar. Recuperado de: <https://latinsotl.org/latinsotl/>

Lira, E. (Ed.) (2008). *Bioética en investigación en ciencias sociales*. Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Libro-3-Bio%C3%A9tica-en-investigaci%C3%B3n-en-ciencias-sociales.pdf>

Myatt, P., Gannaway, D., Chia, I., Fraser, K., & McDonald, J. (2018). Reflecting on institutional support for SoTL engagement: developing a conceptual framework. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 147–160. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/1360144X.2017.1346511?scroll=top&needAccess=true#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xMzYwMTQ0WC4yMDE3LjEzNDY1MTE/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA>

McLoughlin, C. & Lee, M. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 1, 10-27.

McTighe J. y Wiggins, G. (2012). *Undertanding by Design Guide to Refining Units and Reviewing*. Result. Alexandria, VA: ASCD.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ruiz-Corbella, M. (2011). ¿Qué es la educación? La educación y sus rasgos característicos en la sociedad del conocimiento. En: López-Jurado, M. (coord.) *Educación para el siglo XXI*. (pp. 37-60). Barcelona: DBB.

Santoveña, S. (2011). Tecnología y Medios en educación. En: López-Jurado, M. (coord.) Educación para el siglo XXI. (pp. 203-234). Barcelona: DBB.

Scolari, C. (2008): Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Gedisa, 317 pp. ISBN: 978-84-9784-273-0.

Universidad de Chile (junio, 2019). Documento explicativo Programa de Formación en Educación Superior 2018-2019 (documento de trabajo, sin publicar). Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (s.f.). Misión y visión estratégica de la Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>

Vardi, I., & Quin, R. (2011). Promotion and the Scholarship of Teaching and Learning. Higher Education Research & Development, 30(1), 39–49.

X. ANEXOS

Anexo I:

Módulos dictados en el Diplomado en Innovación y Docencia Universitaria (2018-2019)

Módulo	Objetivo del módulo
1. Educación Superior: Contextos y Desafíos <i>(módulo común para todos los Diplomados FES)</i>	Analizar las características y desafíos actuales y futuros de la educación superior en Chile, Latinoamérica y el mundo.
2. Introducción al SoTL <i>(módulo común para el Diplomado en Innovación y el de Investigación en Docencia Universitaria)</i>	Identificar las implicancias del modelo SoTL en el desarrollo, investigación e innovación en educación superior.
3. Enseñanza de excelencia para un aprendizaje de calidad en la educación superior	Establecer las implicancias y alcances de la enseñanza y la docencia de calidad y efectiva, desde la evidencia empírica, en el contexto de la educación superior y los desafíos de la sociedad, para un aprendizaje de calidad.
4. Innovación, aprendizaje activo y TIC's	Implementar metodologías activas al interior del aula, considerando las tendencias didácticas actuales, especialmente desde las propias disciplinas.
5. Aprendizaje comprometido con el entorno y la comunidad	Diseñar procesos de enseñanza vinculados con la comunidad y el entorno, que se relacionen con los aprendizajes disciplinares y del perfil de egreso correspondiente.
6. Gestión de aulas en contextos de diversidad	Implementar acciones, al interior de aula, que consideren la heterogeneidad y la inclusión, capaces de comprometerse con los aprendizajes de todos y todas los estudiantes.
7. Educación con enfoque de género y diversidad sexual (LGTBIQ+)	Comprender holística e integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el enfoque de género y diversidad (LGTBIQ), para orientar de manera pertinente el proceso de enseñanza y aprendizaje.
8. Evaluación de los resultados de aprendizaje en la educación superior	Producir instrumentos y situaciones de evaluación, capaces de recolectar evidencias de aprendizaje para establecer el nivel de logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
9. Planificación de la enseñanza	Planificar procesos de enseñanza, monitoreo y aseguramiento de los aprendizajes (evaluación), atendiendo a las necesidades que emergen de la diversidad en aulas a nivel de educación superior.

Elaboración propia, en base a Universidad de Chile (junio 2019).

Anexo 2:

Modelo extenso de trabajo FES para equipos docentes que imparten módulo

PREVIO AL INICIO DEL MÓDULO					
<i>Etapa I: Gestión del Módulo</i>	<i>Etapa II: Establecimiento de resultados esperados</i>	<i>Etapa III: Determinación de evidencias de logros de aprendizajes</i>	<i>Etapa IV: Diseño del plan de aprendizaje</i>	<i>Etapa V: Construcción de materiales</i>	<i>Etapa VI: Montaje en plataforma</i>
<p>Composición de los Equipos Docentes.</p> <p>Gestión / negociación de tiempos y fechas.</p> <p>Gestión / negociación de métodos de trabajo y reuniones del equipo docente.</p> <p>Gestión / negociación de las premisas del curso.</p> <p>Gestión / negociación del modelo de trabajo B - Learning.</p> <p><u>Incluye 3 fases:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 4 sesiones online ● 1 jornada presencial ● Trabajo autónomo <p>Capacitación en la plataforma online.</p>	<p>Identificación del grupo de estudiantes.</p> <p>Ajuste de objetivos del curso en base al modelo de trabajo B-Learning.</p> <p><u>Incluye:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adquirir (online) ● Dar sentido, integrar, aplicar (jornada presencial) ● Transferir (trabajo autónomo). <p>Establecimiento de resultados de aprendizaje (RA) en función de los objetivos planteados y la especificidad disciplinar, para las 3 fases.</p> <p><u>Actores involucrados en esta etapa:</u></p> <p>Equipo Gestión FES Docentes</p>	<p>Determinación de los productos con los cuales se recogerán evidencias de evaluación en cada fase (online, presencial, autónomo).</p> <p>Determinación del instrumento(s) de evaluación en cada fase (online, presencial, autónomo).</p> <p><u>Actores involucrados en esta etapa:</u></p> <p>Docentes</p>	<p>Diseño de sesiones online.</p> <p><u>Incluye:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar tópicos para cada sesión online, en función de los RA planteados. ● Acotar la temática, en función del tiempo para desarrollarla y las características de los estudiantes. <p>Seleccionar bibliografía para cada sesión, en función de la temática y los RA planteados.</p> <p>De acuerdo con lo planteado en la etapa anterior, determinar las actividades online que se realizarán semanalmente.</p> <p>De acuerdo con lo planteado en la etapa anterior, planificar y determinar las actividades que se realizarán en la jornada presencial.</p> <p>De acuerdo con lo planteado en la etapa anterior, determinar las actividades que se realizarán para el trabajo autónomo.</p> <p>Determinar cómo se utilizará el foro online para fomentar la interacción entre los estudiantes.</p>	<p>Diseño de guiones para las grabaciones de video-clases online.</p> <p>Diseño de apoyos gráficos para las grabaciones de video-clases online.</p> <p>Grabación de las video-clases online.</p> <p>Edición de las video-clases online.</p> <p>Construcción de materiales de apoyo para estudiantes, a partir de la bibliografía seleccionada o como complemento a ésta.</p> <p>Construcción de actividades online.</p> <p>Construcción de instrumento de evaluación para actividades online, si lo amerita.</p> <p>Construcción de materiales a utilizar en la jornada presencial.</p> <p>Construcción de instrucciones para trabajo autónomo.</p> <p>Construcción de instrumento de evaluación para trabajo autónomo, si lo amerita.</p>	<p>Montaje en plataforma todos los materiales construidos, en los apartados destinados para ello.</p> <p><u>Incluye:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Montar video-clases ● Montar la bibliografía ● Montar las actividades online ● Montar espacios de foro. ● Montar materiales complementarios, si lo amerita. <p>Configuración de fechas y horarios en plataforma, de acuerdo a lo negociado anteriormente.</p> <p>Revisión / realización de pruebas para asegurar el correcto funcionamiento de todos los apartados en plataforma.</p> <p><u>Actores involucrados en esta etapa:</u></p> <p>Equipo de Gestión EOL Ayudantes</p>

<u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Equipo de Gestión FES Equipo de Gestión EOL Docentes Ayudantes			<u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Docentes Ayudantes	Construcción de preguntas gatillantes, instrucciones o actividades para fomentar la interacción entre los estudiantes. <u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Equipo Gestión FES Docentes Ayudantes	
---	--	--	---	---	--

DURANTE EL DESARROLLO DEL MÓDULO

Etapa VII: Desarrollo de sesiones online	Etapa VIII: Desarrollo de jornada presencial	Etapa IX: Desarrollo de trabajo autónomo	Etapa X: Evaluación
Presentación del curso. <u>Incluye:</u> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar al equipo docente y ayudantes ● Presentar temáticas que se abordarán ● Presentar la metodología a utilizar <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar fechas claves, horarios, etc. Monitoreo de la participación de los estudiantes. <u>Incluye:</u> <ul style="list-style-type: none"> ● Hacer seguimiento de la participación de estudiantes en plataforma. ● Hacer seguimiento de los foros y motivar la interacción entre estudiantes. ● Hacer seguimiento de la resolución de actividades. ● Resolver preguntas. ● Comunicarse permanente-mente con estudiantes. <u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Equipo Gestión FES Equipo de Gestión EOL Docentes Ayudantes Estudiantes	Ejecución de la jornada presencial, de acuerdo a la planificación previa. Fomento de la interacción con y entre los estudiantes. Resolución de preguntas o vacíos que podrían haber quedado en las sesiones online. <u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Equipo Gestión FES Docentes Ayudantes Estudiantes	Presentación del trabajo autónomo <u>Incluye:</u> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar a los estudiantes el objetivo e instruccio-nes del trabajo autónomo. Promoción de la colaboración entre estudiantes. Monitoreo del desarrollo del trabajo y resolución de preguntas. Recepción de trabajos de estudiantes. <u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Docentes Ayudantes Estudiantes	Evaluación de los trabajos de estudiantes, siguiendo el instrumento de evaluación diseñado para ello. Retroalimentación a los estudiantes. Retroalimentación al equipo de gestión sobre el desarrollo del módulo. <u>Actores involucrados en esta etapa:</u> Equipo Gestión FES Docentes Ayudantes

Elaboración propia, en base a Universidad de Chile (junio 2019).

*Anexo 3:
Caracterización de equipos docentes Diplomado en Innovación*

Características / Módulo	Equipo Docente	Género	Rango etario	Grado académico	Académicos / Profesionales / Estudiantes	Cargo de jefatura UCH.	Unidad académica
Módulo 1	Docentes	2 mujeres	40-50 años	1 Doctora 1 Magíster	2 Profesionales	2 Con cargo de jefatura	Depto.de Pregrado - Vicerrectoría de Asuntos Académicos
	Ayudantes	--	--	--	--	--	--
Módulo 2	Docentes	1 hombre	40-50 años	1 Doctor	1 Profesional	1 Profesional	Facultad de Economía y Negocios
	Ayudantes	--	--	--	--	--	--
Módulo 3	Docentes	2 mujeres	40-50 años	1 Doctora 1 Magíster	1 Profesional 1 Académica	1 Con cargo de jefatura	Facultad de Medicina. Facultad de Derecho
	Ayudantes	1 mujer	30-40 años	Magister	Estudiante Doctorado	--	Universidad de Valladolid
Módulo 4	Docentes	2 mujeres 1 hombre	30-40 años	3 Magíster	2 Profesionales 1 Académico	1 Con cargo de jefatura	Facultad de Economía y Negocios Facultad de Ciencias Sociales Facultad de Medicina
	Ayudantes	1 mujer	30-40 años	Magister	Estudiante Doctorado	--	Universidad de Barcelona
Módulo 5	Docentes	5 mujeres	30-40 años 40-50 años 60-70 años	3 Doctoras 1 Magíster 1 Licenciada	2 Profesionales 3 Académicas	4 Con cargo de jefatura	Facultad de Economía y Negocios Facultad de Medicina Facultad de Derecho Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas
	Ayudantes	1 mujer	20-30 años	Licenciada	Profesional	Con cargo de coordinación	Facultad de Economía y Negocios
Módulo 6	Docentes	4 mujeres 1 hombre	30-40 años 40-50 años 60-70 años	1 Doctora 3 Magíster	3 Profesionales 1 Académica	Sin cargos de jefatura	Facultad de Economía y Negocios Facultad de Ciencias Sociales Facultad de Medicina
	Ayudantes	1 mujer	30-40 años	Estudiante de Magister	Profesional	--	Facultad de Ciencias Sociales

Módulo 7	Docentes	2 mujeres 1 hombre	30-40 años 40-50 años	2 Doctores 1 Magíster	3 Profesionales	3 Con cargo de jefatura	Depto.de Pregrado - Vicerrectoría de Asuntos Académicos Oficina de Equidad e Inclusión - Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios Facultad de Economía y Negocios
	Ayudantes	1 mujer	30-40 años	Estudiante de Magister	Profesional	Con cargo de coordinación	Oficina de Equidad e Inclusión - Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios
Módulo 8	Docentes	2 mujeres	30-40 años	1 Magíster 1 Licenciada	2 Profesionales	Sin cargos de jefatura	Facultad de Economía y Negocios Facultad de Ciencias Sociales
	Ayudantes	1 hombre	20-30 años	Licenciado	Profesional	--	Facultad de Economía y Negocios
Módulo 9	Docentes	3 mujeres	30-40 años 60-70 años	3 Magíster	3 Profesionales	1 Con cargo de jefatura	Facultad de Economía y Negocios
	Ayudantes	1 mujer	20-30 años	Licenciada	Profesional	--	Facultad de Economía y Negocios

Elaboración propia

Anexo 4:
Consentimiento Informado para entrevistas semi-estructuradas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de Grado de Magister: "Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: los aprendizajes del Programa de Formación en Educación Superior de la Universidad de Chile".

Ha sido invitado a participar del siguiente proyecto de grado del *Magíster en Comunicación Social, mención Comunicación-Educación* de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Para ello, necesitamos su **autorización** para utilizar los datos recopilados en el transcurso de esta investigación, los que serán levantados por medio de entrevistas semi-estructuradas y notas de campo. Las entrevistas serán grabadas en audio y transcritas para facilitar el análisis.

La autorización para el uso de la información es voluntaria. Además, se tomarán todos los resguardos posibles para mitigar cualquier riesgo y posible daño que se pudiese causar producto del uso de la información para el proyecto de grado. Vale destacar que en el desarrollo de la investigación se excluirá cualquier dato que pueda identificarla/lo individualmente.

Su participación no implicaría riesgos que puedan afectar su integridad, honra o prestigio, dado que los datos recopilados responden a fines exclusivamente de análisis sobre la temática abordada, producción de conocimiento científico y difusión.

De todas formas, se velará porque su identidad **no aparezca** en ningún momento en la divulgación de los resultados. Recuerde que puede solicitar retirarse de esta investigación en cualquier momento.

Si desea tener acceso a las publicaciones o resultados de este estudio o si tiene alguna pregunta acerca de su participación no dude en contactar a:

- **Catalina Marilao Carrasco.** Tesista y responsable de la investigación. Facultad de Comunicaciones, PUC.
Mail: cmarilao@uc.cl; fono: +569 9 799 90 60
- **PhD. Adriana Vergana González.** Profesora guía. Facultad de Comunicaciones, PUC.
Mail: adrianavergara@uc.cl / +569 9 233 91 87

<u>Declaración de voluntad:</u> <i>Declaro que se me ha informado sobre los derechos y compromisos de la institución participante en este estudio, de los resguardos de la información y procedimientos para mitigar posibles riesgos hacia mi persona y acepto voluntariamente dar las facilidades para su desarrollo.</i>	Nombre completo:
	Rut:
	Firma:

Elaboración propia

Anexo 5:
Pauta validada para entrevistas semi-estructuradas

Objetivo General de investigación	Objetivos Específicos de investigación	Temática general a abordar en la entrevista	Sub temáticas a abordar en la entrevista	Ejemplos de preguntas
Indagar sobre la percepción de los docentes, en cuanto a sus prácticas comunicativas y didácticas al desarrollar una experiencia B-Learning desde el enfoque de SoTL, de modo de establecer recomendaciones de mejora para el Programa de Formación en Educación Superior (FES) de la Universidad de Chile.	Conocer la percepción de los docentes sobre el diseño instruccional implementado para comunicar los contenidos que se trabajaron en la experiencia B-Learning.	DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA COMUNICAR CONTENIDOS EN B-LEARNING	Proceso de creación del diseño instruccional, en relación al modelo propuesto.	Tomando en cuenta el modelo de diseño instruccional propuesto, ¿cómo se diseñó el módulo? ¿Qué elementos se tuvieron en consideración?
			Consideraciones para la creación de materiales (vídeos, materiales complementarios, evaluaciones, etc.)	¿Cómo se crearon los materiales del módulo? ¿Se enfatizó el trabajo en alguno de los componentes del módulo? ¿Por qué? ¿Esta forma de trabajar se diferencia de la práctica tradicional de su enseñanza? ¿Por qué?
	Conocer la percepción de los docentes sobre las prácticas comunicativas necesarias para establecer un vínculo efectivo con sus estudiantes, en un ambiente B-Learning.	PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS DOCENTES EN B-LEARNING	Grabación de vídeos	¿Cuál fue su percepción sobre la grabación de los vídeos? (formato de grabación, comunicación oral, materiales de apoyo, síntesis de los contenidos, etc.)
			Comunicación y vínculo con estudiantes en fase online	¿Cómo fue la interacción con los estudiantes? (vía correo, plataforma, foros, etc.) ¿Cómo fue el vínculo con sus estudiantes? (vía correo, plataforma, foros, etc.) ¿Cómo se propició el vínculo entre los estudiantes? ¿Qué elementos destacan en esta fase?
			Desarrollo de la jornada presencial	¿Cuál fue su percepción sobre la jornada presencial? ¿Qué diferencias hubo con la fase online? ¿Cómo resultó la comunicación / vínculo con los estudiantes, en relación a la fase online? ¿Qué elementos destacan en esta fase? (forma de trabajo, efectividad, etc.)
			Auto percepción de su práctica comunicativa, antes y después del desarrollo del módulo	¿Qué aprendizajes se rescatan sobre este elemento, para el desarrollo de su práctica? ¿Qué expectativas previas se tenían al respecto?

				¿Cómo se evalúa el resultado?
Conocer la percepción de los docentes, en cuanto al rol de las TICs en la implementación de una experiencia B-Learning.	ROL DE LAS TICs EN B-LEARNING	Uso de la plataforma	¿Cómo fue enfrentarse a esta plataforma? (expectativas previas, resultados) ¿Qué elementos se tuvieron en consideración?	
		Percepción sobre TICs en el desarrollo de instancias de formación	¿Qué aprendizajes se rescatan sobre este elemento, para el desarrollo de su práctica? ¿El diseño instruccional planteado inicialmente, difiere de lo que ocurrió en el módulo? ¿Por qué?	
Conocer la percepción de los docentes en la implementación de experiencias desde un enfoque SoTL.	IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE SOTL	Experiencias previas desde el SoTL	¿Cuál es su experiencia previa con respecto a este enfoque?	
		SoTL en el desarrollo del módulo	¿Qué elementos de este enfoque se trabajaron en el módulo?	
		Enfoque SoTL para futuras prácticas	¿Qué aprendizajes se rescatan sobre este elemento, para el desarrollo de su práctica?	
Proponer recomendaciones en cuanto a los elementos a considerar de la comunicación-educación, para las futuras implementaciones de estos cursos B-Learning.	RECOMENDACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA	Recomendaciones sobre la experiencia	En base a su experiencia, ¿qué recomendaciones haría para el desarrollo de este tipo de cursos?	

Elaboración propia

Anexo 6:

Nomenclatura de códigos y cantidad de menciones asociadas a las temáticas generales de las entrevistas semi-estructuradas

Temática general abordada en la entrevista	Total de códigos asociados a la temática	Total de menciones asociadas a estos códigos (fundamentación)
DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA COMUNICAR CONTENIDOS EN B-LEARNING	Creación de materiales pensando en los estudiantes	38
	Desarrollo de módulos prácticos	14
	Cumplimiento de los objetivos del módulo	4
	Uso de materiales realizados previamente	3
PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS DOCENTES EN B-LEARNING	Adaptación al formato b-learning	32
	Necesidad de innovar	29
	Falta de vínculo con estudiantes en plataforma	20
	Percepción positiva sobre la clase presencial	12
	Percepción negativa sobre la grabación de videos	6
	Percepción positiva sobre la grabación de videos	6
	Pensar en actividades para buscar el vínculo con estudiantes	5
ROL DE LAS TICS EN B-LEARNING	Percepción negativa sobre la plataforma	8
	Necesidad de capacitación sobre la plataforma	8
	Percepción positiva sobre la plataforma	7
IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE SOTL	Reflexión sobre la propia práctica	19
	Falta de implementación / experimentación de SoTL en el diplomado	11
	Reflexión teórica sobre el SoTL	6
	Aporte del SoTL	5
RECOMENDACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA	Necesidad de apoyo a los docentes	27
	Falta de tiempo	25
	Necesidad de articulación entre distintos módulos	24
	Pensar en la continuidad del diplomado	4
ELEMENTOS EMERGENTES	Trabajo colaborativo entre Equipos Docentes	45
	Rol de coordinación de parte del docente	11
	Remuneración a los docentes	4
	Falta de profundización de los estudiantes	2
	26	375

Elaboración propia

Anexo 7:

Sistematización de las recomendaciones al Programa FES

Temática general abordada en la entrevista	Sub temáticas abordadas en la entrevista	Recomendaciones al Programa FES
DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA COMUNICAR CONTENIDOS EN B-LEARNING	Proceso de creación del diseño instruccional, en relación al modelo propuesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre los diferentes módulos y equipos docentes. • Definición de un modelo técnico-pedagógico global para el Programa FES. • Apoyo a docentes para la mediación de sus materias o contenidos, de acuerdo al modelo propuesto. • Apoyo a docentes para la mediación de sus materias o contenidos, en función de las características específicas de los estudiantes. • Gestión de tiempos (considerar un número estimado de horas que los profesores deben dedicar).
	Consideraciones para la creación de materiales (vídeos, materiales complementarios, evaluaciones, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre los diferentes módulos y equipos docentes. • Apoyo a docentes para la mediación de sus materias o contenidos, en función de las características específicas de los estudiantes. • Apoyo técnico para la creación de materiales (diseño instruccional, diseño audiovisual, diseño gráfico, etc.). • Apoyo técnico en plataforma. • Gestión de tiempos (considerar un número estimado de horas que los profesores deben dedicar).
PRÁCTICAS COMUNICATIVAS DE LOS DOCENTES EN B-LEARNING	Grabación de vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo técnico para la creación de materiales (diseño instruccional, diseño audiovisual, diseño gráfico, etc.). • Apoyo durante la grabación de productos audiovisuales (guión, diseño audiovisual, diseño gráfico, etc.).
	Comunicación y vínculo con estudiantes en fase online	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a docentes para la mediación de sus materias o contenidos, en función de las características específicas de los estudiantes. • Apoyo técnico en plataforma. • Gestión de tiempos (considerar un número estimado de horas que los profesores deben dedicar).
	Desarrollo de la jornada presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre los diferentes módulos y equipos docentes. • Apoyo técnico para la creación de materiales (diseño instruccional, diseño gráfico, etc.).

	Auto percepción de su práctica comunicativa, antes y después del desarrollo del módulo	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo durante la grabación de productos audiovisuales (guión, diseño audiovisual, diseño gráfico, etc.).
ROL DE LAS TICS EN B-LEARNING	Uso de la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo técnico en plataforma. • Definición de un modelo técnico-pedagógico global para el Programa FES.
	Percepción sobre TICs en el desarrollo de instancias de formación	
IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE SOTL	Experiencias previas desde el SoTL	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación entre los diferentes módulos y equipos docentes. • Definición de un modelo técnico-pedagógico global para el Programa FES. • Gestión de tiempos (considerar un número estimado de horas que los profesores deben dedicar).
	SoTL en el desarrollo del módulo	
	Enfoque SoTL para futuras prácticas	

Elaboración propia en base a lo recogido en las entrevistas

Anexo 8:

Informes de evaluación y comentarios de expertas a este Proyecto de Grado

**MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
PAUTA DE EVALUACIÓN DE PROYECTO DE GRADO**

Nombre evaluador: Tatiana Aguilar Hidalgo
Nombre alumno evaluado: Catalina Marilao Carrasco
Título del Proyecto de Grado: "Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile".
Fecha del informe: 15/diciembre/2019

Impresiones generales

El proyecto de grado se reconoce como relevante, pues se desarrolla en un ámbito que tiene mucho por desarrollar la formación continua a través de la modalidad b-learning. Así como también muestra una experiencia con docentes de la educación superior, profesionales que muchas veces carecen de formación pedagógica para ejercen adecuadamente su rol.

1. Claridad en la definición del problema

Se hace un buen listado de preguntas de investigación que sintetizan lo que se abordará en el trabajo y es posible responder a medida que se desarrolló el proyecto. Finalmente, se da respuesta a cada pregunta en las conclusiones, lo que evidencia una coherencia en el trabajo.

2. Claridad de la definición de los objetivos

Coherente con lo anterior los objetivos planteados abordan el problema de investigación, es decir, dar respuestas a cada una de las preguntas planteadas.

Los objetivos específicos desagregan el objetivo general, y el marco teórico considera lo necesario para trabajar los objetivos; por su parte la metodología aplicada recopila la información necesaria para responder al problema y objetivos. Finalmente, en la conclusión y recomendaciones se da respuesta a las preguntas, evidenciando la alineación del proyecto.

3. Revisión acuciosa y actualizada de los principales antecedentes del contexto

Se hace una buena revisión de antecedentes del contexto, pues se presenta información respecto de la experiencia evaluada en el proyecto, así como de las entrevistas realizadas a docentes involucrados en el proceso. La sistematización de estos elementos contextuales

permite al lector visualizar claramente el panorama sobre el cual se fundamenta el proyecto de grado.

4. Coherencia interna del proyecto (relación entre problema, causas, objetivos, destinatarios, contexto y solución propuesta)

Tal como se indicó anteriormente se evidencia la alineación del proyecto, pues todo el proyecto está guiado por el problema y los objetivos, así como el marco teórico, metodología y conclusiones.

5. Pertinencia y fundamentación de la importancia del objeto de estudio

Tal como se menciona al inicio de este informe, me parece muy pertinente y relevante la temática de este proyecto, pues aporta en una temática contingente en el ámbito de la formación continua de docentes en la educación superior, lo que es muy necesario para responder a los estándares a los que deben responder las universidades. Es necesario lograr mejores iniciativas de formación e-learning que ofrezcan alternativas de calidad.

Sin embargo, creo que este proyecto se fortalecería si se incorporara más información acerca de las características del diseño instruccional para el logro de los aprendizajes en un curso de formación en con un componente e-learning.

Evaluar una experiencia de formación implica revisar el diseño de la instrucción, para verificar la alineación de este diseño para el logro de los aprendizajes. El diseño instruccional no es para comunicar los contenidos, sino para diseñar la instrucción necesaria para el logro de objetivos de aprendizaje aprendizajes esperados en los destinatarios de la formación. Los contenidos son un medio para el logro de dichos objetivos y/o aprendizajes.

6. Incorporación de contenidos (autores, temas, enfoques) pertinentes al proyecto

Se hace una revisión adecuada de elementos que permiten presentar un marco referencial pertinente a los aspectos que se desea sustentar el proyecto de grado.

Se observa que se incluye la temática del Diseño instruccional, considerando la comunicación efectiva que debiera darse para tener éxito, sin embargo complementaria esta parte teórica con estándares internacionales para evaluar la calidad de la formación con instancias e-learning, por ejemplo, Online Learning Consortium (OLC) y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

7. Existencia de algún aspecto innovador que implique algún avance en relación al tema y al área de comunicación y educación.

Es relevante realizar un proyecto de grado con una experiencia real que forma parte de las actividades del alumno tesista. Lo anterior permitió trabajar con información real y pertinente.

Se destaca la incorporación de los enfoques SoLT y DART, pues es importante usar metodologías atinentes a la realidad de los docentes y alumnos e indagar sobre su aplicación.

De todas maneras en el ámbito del e-learning hay mucho que explorar, proyectos como este otorga a esta modalidad mayores elementos y oportunidades de desarrollo y potenciación.

8. Incorporación de elementos que permitan la replicabilidad y proyecciones del proyecto en otras situaciones y escenarios

Lo que propone el proyecto es replicable a otros contextos y escenarios, y cualquier experiencia de formación que se aplique debiera considerar instancias de evaluación/investigación como se realiza en este proyecto.

Sugiero para otras experiencias indagar sobre la percepción de alumnos(as) de la capacitación para así tener la impresión de los diferentes integrantes de los proyectos de formación.

9. Aspectos formales

En general se consideran todos los elementos necesarios que permiten evidenciar el logro de los objetivos del Proyecto de Grado.

MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN PAUTA DE EVALUACIÓN DE PROYECTO DE GRADO

Nombre evaluador: Cecilia Herrera
Nombre alumno evaluado: Catalina Marilao Carrasco
Título del Proyecto de Grado: "Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile".
Fecha del informe: 15/enero/2020

A continuación se entregan comentarios sobre diferentes puntos del proyecto de grado:

1. Claridad en la definición del problema

Por lo general me pareció muy clara la definición del problema, ya que es un proceso de aprendizaje por parte del equipo docente y de autoevaluación para una mejora continua.

2. Claridad de la definición de los objetivos:

La alumna presenta un objetivo general y 5 objetivos específicos los cuales están alineados con el objetivo general.

3. Revisión acuciosa y actualizada de los principales antecedentes del contexto.

Dentro de la metodología b-learning y diseño instruccional de los módulo se habla que se elaboró un diseño instruccional pero no queda claro quien lo realizó. ¿Lo hizo UPERDOC? ¿Solo se lo transfirió a los profesores o hubo alguien guiando el proceso? No queda del todo claro pues al parecer los docentes hicieron el trabajo más bien solos, dada la retroalimentación recibida. El resto me parece apropiado.

4. Coherencia interna del proyecto (relación entre problema, causas, objetivos, destinatarios, contexto y solución propuesta).

Creo que en la solución propuesta se podría incorporar un elemento adicional. Respecto a la articulación entre los diferentes módulos, adicionalmente a lo propuesto, pondría a un líder del diseño instruccional que fuera capaz de llevar a cabo esta articulación, idealmente alguien con experiencia y liderazgo, ya que al parecer los docentes no parecían tener mucha experiencia al respecto e hicieron el proceso más bien solos. No solo alguien que ayude con los recursos. Revisar el siguiente artículo:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215>

Me llama un poco la atención que se menciona en muchas ocasiones que hubo un trabajo colaborativo por parte de los docentes en las construcción de los recursos y evaluaciones, pero el resultado no refleja esta articulación si no más bien todo lo contrario. Quizás poner algo de énfasis en que pudo ocasionar eso ya que se menciona la falta de tiempo, problemas en el diseño, etc., por lo que se requiere mejorar las instancias de trabajo colaborativo, quizás con una mejor planificación, ya que al parecer no fueron eficaces.

5. Pertinencia y fundamentación de la importancia del objeto de estudio:

Me parece apropiado pues refleja modelos de autoaprendizaje en el diseño de un programa online.

6. Incorporación de contenidos (autores, temas, enfoques) pertinentes al proyecto. Me parece apropiado este punto.

Se observa un acabado estudio sobre la comunicación en entornos de aprendizaje online. Se recomienda entregar algún estudio que de evidencia que la modalidad b-learning puede ser tan o más efectiva que la modalidad presencial.

Por ejemplo:

George, P. P., Papachristou, N., Belisario, J. M., Wang, W., Wark, P. A., Cotic, Z., Car, J. (2014). Online eLearning for undergraduates in health professions: A systematic review

of the impact on knowledge, skills, attitudes and satisfaction. Journal of Global Health, 4(1).

<https://doi.org/10.7189/jogh.04.010406>

7. Existencia de algún aspecto innovador que implique algún avance en relación al tema y al área de comunicación y educación.

Me parece que la autoevaluación del proceso de diseño instruccional como medio para mejorar es un modelo de aprendizaje que implica aprender haciendo. De esta manera, los docentes incorporan de manera significativa las mejores prácticas y aprenden de los errores.

8. Incorporación de elementos que permitan la replicabilidad y proyecciones del proyecto en otras situaciones y escenarios.

Me parece apropiado que el equipo docente de cualquier programa, tanto online, semipresencial, como presencial, incorporen esta metodología. Sin embargo sugiero un acompañamiento más eficaz en una primera etapa pues cometieron errores que podrían haberse evitado.

9. Aspectos formales:

Se considera apropiado el título. El resumen cumple con la condición de menos de 250 palabras y describe la idea principal del proyecto. Agregaría como punto bajo en el resumen la poca articulación entre los diferentes módulos en términos de calidad de recursos y carga académica.

Encontré un error en una palabra, página 32 al final de la cuarta línea, dice sobre pasamos, y debería ser sobrepasamos.