



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional

**CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
EN DOCENTES UNIVERSITARIOS
DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO.
Un estudio mixto en el sistema universitario chileno.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional.

MARÍA SOLEDAD ARAVENA CEPEDA
Directora: DRA. ANDREA VALDIVIA BARROS.

Santiago, Chile.

2013

Dedicado a Iván, Amanda, Vicente y Manuel.

Agradezco por su valiosa colaboración a:

Andrea Valdivia;
Helena Montenegro;
Carlos González;
Sonia Bralic;
Gonzalo Gallardo;
María José Valencia;
Francisco Paiva;
Catalina Lizama;
Carolina Aranda;
Carolina Castro;

Autoridades que colaboraron en las universidades del estudio.

**Y en especial a las profesoras y los profesores
que participaron de la investigación.**

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Las concepciones de enseñanza y aprendizaje.....	8
2.2. El estudio de concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios...	11
2.3. La relación entre concepciones de enseñanza y aprendizaje, enfoques de la docencia y percepción del contexto de enseñanza.....	19
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	21
4. MARCO METODOLÓGICO	22
4.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación.....	22
4.2. Participantes y muestra de investigación.....	23
4.3. Técnicas de recolección y producción de información.....	27
4.4. Procedimientos de recolección y producción de información.....	34
4.5. Procedimientos de análisis de la información.....	37
4.6. Aspectos éticos.....	40
5. RESULTADOS	42
5.1. Enfoques de la docencia y percepción del contexto de enseñanza: resultados la fase cuantitativa.....	42
5.2. Concepciones de enseñanza y aprendizaje: resultados de la fase cualitativa.....	47
5.3. Integración de resultados: perfiles de docentes en base a sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, enfoques de la docencia y percepción del contexto de enseñanza.....	103
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	105
6.1. Síntesis de resultados en relación a objetivos de investigación.....	105
6.2. Discusión de resultados	108
6.3. Limitaciones de los resultados	109
6.4. Proyecciones de la investigación.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ÍNDICE DE ANEXOS	120

Anexo N° 1: Caracterización muestra fase cuantitativa	121
Anexo N° 2: Instrumento fase cuantitativa.....	122
Anexo N° 3: Instrumento fase cualitativa.....	126
Anexo N° 4: Carta de constancia de aprobación de estándares académicos y éticos del proyecto de investigación por la Comisión Académica del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.....	130
Anexo N° 5: Carta tipo de consentimiento informado para representantes de instituciones participantes.....	131
Anexo N° 6: Carta tipo de consentimiento informado para docentes participantes.....	133

RESUMEN

En un escenario de profundos cuestionamientos a la calidad de la educación superior, la presente tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional tuvo por objetivo explorar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes de alumnos universitarios de primer año. En este nivel de enseñanza se dan con mayor frecuencia los problemas que aquejan hoy a la educación superior: deserción, reprobación, las que se suman a las dificultades de la transición desde el nivel escolar, en un contexto de masificación de la enseñanza y diversificación del alumnado. Ante ello las instituciones universitarias han comenzado a desarrollar una serie de medidas, así como también se ha comenzado a relevar con fuerza el papel clave de los docentes en esta etapa.

A nivel teórico, en la tesis se adoptó un enfoque fenomenográfico, que entiende las concepciones como los significados que se atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje, y que guían la forma en que los docentes conducen su tarea como tales, articulando la visión de los docentes sobre sus estudiantes, sí mismos y el conocimiento que imparten en sus cursos.

La investigación se desarrolló bajo una perspectiva metodológica fenomenográfica, siendo diseñada como un estudio mixto con predominancia del enfoque cualitativo. Se aplicaron dos cuestionarios validados en nuestro país, el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), y el *Perception of Teaching Environment Questionnaire* (PTE), para describir el enfoque de la docencia y la percepción del contexto de enseñanza en una muestra de 74 docentes de 4 universidades privadas chilenas. Posteriormente, las concepciones de enseñanza y aprendizaje fueron levantadas mediante entrevistas situadas en una sub-muestra de 7 docentes.

Los resultados obtenidos concuerdan mayormente con investigaciones similares realizadas previamente en contextos de educación superior anglosajones, así como de estudios pioneros en Chile. Se aprecia que los docentes sostienen concepciones de distinto nivel de complejidad, que van desde un foco en el contenido y el docente, hacia un foco en el aprendizaje y el estudiante, las que pueden jerarquizarse inclusivamente. Además, se establecieron asociaciones entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de la docencia y la percepción del contexto de enseñanza para dos perfiles distintos de docentes de primer año. En base a los resultados, se ofrecen algunas recomendaciones finales para apoyar la docencia de primer año y aportar de esta forma a su calidad y al éxito del proceso de aprendizaje de los estudiantes en esta etapa.

1. INTRODUCCIÓN.

Durante el transcurso del siglo XX e inicios del XXI, los sistemas educativos se han visto afectados por una serie de cambios a escala global, proceso del que la educación superior no ha estado exenta. En los últimos diez años, ésta ha experimentado una acelerada expansión a nivel mundial y se ha visto fuertemente tensionada por profundos cuestionamientos sobre su calidad y equidad (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), que en nuestro país también se han producido.

Se señala, en primer lugar, que la educación superior enfrenta problemas como la *masificación* y la *diversificación* de sus estudiantes (Canales & de los Ríos, 2007; Universidad de Chile, Departamento de Economía, Centro de Microdatos, 2008). Otra fuente de tensión es la necesidad de adecuar sus fines, estructuras y procesos al nuevo escenario en que se desarrolla, adaptándose a *nuevos paradigmas educativos* que dan énfasis al aprendizaje, y a los requerimientos de formación en el contexto de la llamada *sociedad del conocimiento y la información* (Beneitone et al., 2007; De Miguel, 2005; Villa, 2006). Finalmente, también se destaca el creciente impacto en la educación superior de las *tecnologías de información y comunicación* (Quintero & Hernández, 2011; Salinas, 2004; Villa, 2006).

En nuestro país, la apreciación de este proceso de cambio requiere contextualizarlo en una breve mirada histórica al desarrollo de nuestro sistema de educación superior. Éste se origina en la época colonial (siglo XVIII), y hasta los años '80 del siglo XX, contaba con unas pocas universidades, que bastaban para educar a la élite social al que estaba dirigido. Una ley del año 1879 le asignó la función de formar profesionales para el desarrollo del país, lo que favoreció su futura masificación (Garretón & Martínez, 1985). Ésta última se aceleró a partir de 1981, cuando la aplicación de políticas neoliberales al sistema educativo, por parte de la dictadura militar, posibilitó la creación de nuevas universidades y la fragmentación de las universidades estatales en sedes regionales. Así, de ocho universidades (dos estatales y el resto privadas con aporte estatal), se pasó en el año 2013 a un total de 59 (Servicio de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación Chile, SIES-MINEDUC, 2010a). Este total incluye universidades de propiedad pública y privada, que conforman el sistema junto a otros dos tipos de instituciones: los institutos profesionales y los centros de formación técnica¹.

¹Si bien no forman parte del escenario de investigación, es importante conocer algunos datos sobre este tipo de instituciones educativas. Los *institutos profesionales* son instituciones educativas que están habilitados para entregar títulos profesionales (con excepción de aquellos reservados únicamente para las universidades) y títulos técnicos de

Si se considera el conjunto de instituciones de educación superior del país, se observa que entre los años 2005 y 2013, la matrícula total creció de 636.919 a 1.075.668 estudiantes (Consejo Nacional de Educación, CNED, 2013), lo que representa un incremento de casi un 70%.

Concentrándose exclusivamente en las universidades, las 59 que hoy existen en Chile tienen un total de 622.736 alumnos, 55% de ellos estudiando en universidades privadas; el año 2005, con 61 universidades, los estudiantes universitarios eran un total de 442.783 (CNED, 2013). Se puede observar así que sólo entre 2005 y 2013, el número de alumnos creció en un 40%, manteniéndose un número similar de instituciones, lo que da cuenta de su masificación.

En el marco de estos procesos, la etapa de primer año de formación superior ha ido concitando una atención especial. Se observa que en ella se dan, con mayor frecuencia, algunos de los problemas que más cuestionan la calidad y la eficiencia de la educación superior. Esta es una preocupación reportada, por ejemplo, por autores y docentes universitarios como Leamson (1999), que sostiene que hacer clases en primer año se ha ido convirtiendo en una tarea cada vez más difícil, en especial, por las dificultades que implica para los nuevos estudiantes asumir la cultura académica propia de las instituciones de la educación superior, siendo, en especial durante el primer semestre, lo que O'Brien (2006) llama "extraños en una tierra extraña"; Johnston (2010) releva aún más estos problemas en el marco de una educación superior masificada. En respuesta a ello, se puede observar que numerosas universidades del ámbito anglosajón, han desarrollado iniciativas tanto de apoyo directo a los estudiantes de primer año, como de acompañamiento para los docentes que trabajan con ellos.

En nuestro país se puede observar, como en el resto del sistema, una masificación de los estudiantes en primer año:

- El crecimiento en el número de alumnos en primer año de universidad, va desde 116.850 el año 2005 a 156.216 el año 2012, lo que representa un aumento de 34% (CNED, 2013).
- El año 2013 hubo 153.647 estudiantes matriculados en primer año, lo que quiere decir que 1 de cada 4 estudiantes universitarios es de primer año (CNED, 2013).

A eso se suman altos índices de reprobación y deserción que se observan en los estudiantes de primer año (Consejo Superior de Educación, 2007, citado en Canales & de los Ríos, 2007; Universidad de Chile, Departamento de Economía, Centro de Microdatos, 2008). Al respecto, en

nivel superior. Los *centros de formación técnica* sólo se encuentran habilitados para entregar títulos técnicos de nivel superior. En nuestro país, existen 44 institutos profesionales y 59 centros de formación técnica (CNED, 2013).

nuestro país se aprecia que para la cohorte de ingreso 2009, la retención de primer año en universidades alcanzó un 74,5%; es decir, 1 de cada 4 estudiantes de primer año desertó de la universidad, situación que se mantiene como constante entre los años 2008 y 2010 (SIES-MINEDUC, 2011a).

El problema de la deserción en primer año aparece relacionado con las dificultades propias de la transición entre la escuela y la universidad (Gallardo & Morales, 2011; Leamnson, 1999; Susperreguy, Flores, Micin & Zuzulich, 2007). También se ha asociado a la integración en educación superior de alumnos más diversos, con capitales sociales y culturales diferentes a los que poseen los alumnos universitarios más tradicionales, como son los que provienen de contextos socioeconómicamente menos favorecidos (Gallardo & Reyes, 2010; Sebastián & Scharager, 2007). Este grupo de estudiantes ha aumentado su ingreso a la educación superior, pero de acuerdo a la evidencia, son quienes tendrían más dificultades para permanecer en ella y finalizar sus estudios (Canales & de los Ríos, 2009; Donoso, Donoso & Arias, 2010; OCDE, 2009; Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012; Zapata & Tejeda, 2007).

En nuestro país, durante los últimos años, se han desarrollado diversas iniciativas de abordaje de los problemas descritos, siguiendo las tendencias internacionales al respecto (Donoso et al., 2010). Por ejemplo, se están revisando los mecanismos de acceso y financiamiento, y se han realizado esfuerzos de renovación en el ámbito curricular, con una tendencia hacia la implantación de modelos de formación por competencias, que se supone responderían mejor a las exigencias de empleabilidad que se hacen al sistema (Ledesma, 2011; Poblete, 2007).

En cuanto a los alumnos de primer año, se ha promovido la implementación de sistemas de apoyo extracurricular, en los que se incluyen cursos remediales o de nivelación, apoyo económico y social, asistencia médica y psicológica, y actividades de integración y motivación (Hojas, Anais, Bustos, Letelier & Zuzulich, 2012; Universidad de Chile, Departamento de Economía, Centro de Microdatos, 2008).

Se puede afirmar desde aquí que parte de los problemas de la educación superior empiezan a abordarse considerando la complejidad de factores que los influyen. Pero, como otro componente de este entramado, se aprecia que la docencia, sigue siendo “el elemento más débil en el marco de la calidad de la educación superior en Chile” (OCDE, 2009, p. 192). En nuestro país, el año 2012 se informaba que habían alrededor de 57.000 docentes universitarios, cifra que incluye a personal

que realiza funciones de docencia, pero también investigación y/o gestión; cerca del 62% de ellos trabajaba en universidades privadas (CNED, 2012).

Altbach et al. (2009) relevan que la investigación educativa ha acumulado evidencia sobre el papel de los docentes en el abordaje de procesos y problemas como los señalados. Se señala además que, para los estudiantes de primer año, la relación con sus profesores y las experiencias de aprendizaje que viven con ellos son factores cruciales para su desempeño y motivación; que los académicos docentes con los que los estudiantes tienen contacto durante el primer año, son ante ellos el “rostro visible” de las instituciones de educación superior; y que tienen un papel relevante en el proceso de integración social de los alumnos a la educación superior (Canales & de los Ríos, 2007; Gallardo & Morales 2010, 2011; Gallardo & Reyes, 2010).

Lo anterior ha ido desembocando hoy en que en la educación superior hay mayor conciencia y conocimiento sobre el rol de los docentes en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Se aprecia un interés creciente por analizar y mejorar la práctica pedagógica en educación superior, así como la manera en que impacta en el aprendizaje (Montenegro & Fuentealba, 2010). Este interés se relaciona también con el cambio del paradigma educativo en el nivel, en marcha desde los años '90 del siglo XX, que implica un desplazamiento desde el foco en la enseñanza y la actividad del docente, hacia el foco en el aprendizaje y el rol de los alumnos (Barr & Tagg, 1995; De Miguel, 2005; Poblete, 2005; Villa, 2006; Villarroel, 1995). Muestra de ello es, por ejemplo, el impulso a la creación de unidades de apoyo docente, que en nuestro país se han financiado desde el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP, del Ministerio de Educación; y la inclusión de criterios relativos a calidad de la docencia y los procesos de enseñanza aprendizaje en los procesos de acreditación universitaria (Montenegro & Fuentealba, 2010). De esta forma, lo que tradicionalmente se había abordado como un problema de gestión y financiamiento, ha incorporado la calidad de la docencia, y su efecto en el aprendizaje, como un elemento crítico del sistema, asumiendo la necesidad de prestar atención a los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Considerando lo anterior, y con foco en los estudiantes de primer año de universidad, una premisa inicial de esta tesis es que el rol de los docentes de alumnos universitarios de primer año es clave para avanzar en el abordaje de las dificultades que esta etapa implica, así como de las del sistema de educación superior en general.

Además, la investigación educativa ha constatado que, en cualquier nivel educativo, el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, y de las prácticas de los docentes que los conducen, requiere develar y reflexionar acerca de los supuestos y concepciones más profundas que sustentan tales procesos y prácticas (Hawes & Donoso, 2003; Pozo, 2006); la evidencia señala, por ejemplo, que los programas de apoyo a los docentes que no consideran estas concepciones previas, son menos efectivos para influenciarlas y mejorar las prácticas que ellas sustentan (Borg, 2003).

Los docentes de educación superior, en su gran mayoría, no tienen formación sistemática en pedagogía y carecen de espacios de reflexión intencionados sobre su práctica docente (Hawes, 2002; Montenegro & Fuentealba, 2010). Sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, muchas de ellas implícitas, están originadas temprana y principalmente en sus propias experiencias, llegan a ser las principales orientaciones de su práctica docente (Hawes & Donoso, 2003). Desde aquí, una segunda premisa fundamental de la tesis es que las concepciones de los docentes de educación superior sobre la enseñanza y el aprendizaje, son un aspecto crítico para comprender su ejercicio como tales, así como para apoyar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los que son responsables, en especial, con estudiantes de primer año.

La revisión de antecedentes muestra que el estudio de concepciones de docentes en educación superior ha tenido un amplio desarrollo a nivel internacional, en diversos contextos y con diferentes enfoques y metodologías (Åkerlind, 2003; Åkerlind, 2004; Eley, 2006; González, 2009, 2010, 2011; Kember, 1997; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Pratt, 1992; Samuelowicz, 1999; Samuelowicz & Bain, 2001; Trigwell & Ashwin, 2006; Trigwell, Prosser & Taylor, 1994; Trigwell, Prosser & Watherhouse, 1999). Sin embargo, en nuestro país, el estudio de las concepciones en general es un campo de interés reciente y poco desarrollado (González, 2010).

En particular, respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la *docencia en primer año*, tanto en nuestro país como internacionalmente se dispone de un número muy acotado de investigaciones: existen sólo tres estudios que informan al respecto, los realizados por Åkerlind y Jenkins (1998); Trigwell y Prosser (1993), y en Chile, el de Brunstein, Quintanilla y Fuentealba (2011). Sin embargo, hay que hacer notar que sólo el primero de los estudios *intenciona* la docencia en el primer año de universidad como objeto de la investigación, preocupándose en específico de generar conocimiento en torno a él; en cambio, en los otros dos estudios, los docentes, o el curso que realizan *resultan ser de primer año*, sin que esto se

considere significativo como característica y como factor para el desarrollo de sus concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Este vacío de evidencia empírica y conocimiento académico acerca de las características y exigencias distintivas que podría tener la docencia en primer año desde la perspectiva de los docentes, es la principal justificación para realizar esta investigación. Por ello, se decidió utilizar como marco un enfoque en que las concepciones de los docentes de alumnos universitarios de primer año acerca de la enseñanza y el aprendizaje, son el punto de partida para comprender cómo conciben tales docentes su rol, los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducen, en qué basan sus decisiones para realizarlos, y desde ahí, qué tipo de experiencias pedagógicas diseñan y ofrecen a sus estudiantes, que en el caso de alumnos de primer año podrían ser decisivas en la calidad y éxito de su proceso educativo.

Así, la tesis se plantea como pregunta central de investigación: *¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes de alumnos de primer año de universidad?*

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

El término *concepción* ha sido definido desde diversos enfoques, en estrecha vinculación con la perspectiva de quien define y la disciplina desde donde se estudia. Pérez-Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) dan cuenta de esta diversidad, agrupando bajo el término a 6 enfoques distintos: el estudio de la metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas, la fenomenografía, las teorías implícitas y lo que denominan “perfil del docente y análisis de la práctica”. Los autores señalan que todos estos enfoques asumen que las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los sujetos educativos inciden en sus acciones y expresiones sobre aprender y estudiar (Pérez-Echeverría et. al., 2006), pero que difieren en los objetos de estudio más concreto a los que se dirigen, así como las asunciones que hacen acerca de la naturaleza de las concepciones (por ejemplo, sobre su grado de accesibilidad a la conciencia), lo que además tiene consecuencias en la forma en que conducen la investigación sobre ellas.

Para definir qué es una concepción, y considerando que la investigación realizada en esta tesis se enmarca en el enfoque fenomenográfico, se propone como una aproximación inicial que las concepciones son “el significado asignado a un fenómeno particular, que nos hace conscientes de que experimentamos algo como tal”² (González, 2011, p. 70). En este enfoque, se asume que las concepciones actúan como aspectos referenciales de los fenómenos, es decir, los explican e interpretan, dando así un marco de sentido a la forma en que las personas actúan respecto a ellos. Desde la fenomenografía, tales explicaciones e interpretaciones resultan accesibles a la conciencia, por lo que los investigadores en este enfoque utilizan metodologías que las indagan directamente con los sujetos, especialmente a través de reportes verbales referidos a situaciones concretas; esto último responde a su aproximación fenoménica, que busca dar cuenta de las variabilidad de las interpretaciones que se tienen de él (Pérez-Echeverría et. al., 2006).

Otro enfoque de los antes mencionados que se considera importante revisar, por su cierta oposición al anterior, es el que asume las concepciones como teorías implícitas, las que corresponderían a “un conjunto de principios que restringen tanto nuestras formas de afrontar

²Original en inglés: “(...) the meaning assigned to a particular phenomenon, which makes us aware we are experiencing something as such”. Traducción de la autora.

como de interpretar y atender las distintas situaciones” (Pérez-Echeverría et. al., 2006, p. 79), en este caso, de enseñanza-aprendizaje, a los que las personas se enfrentan. A diferencia de la fenomenografía, este enfoque considera que los elementos más profundos de la comprensión del mundo no son accesibles a través del discurso de los sujetos, y por eso adoptan métodos de investigación que analizan “un conjunto de producciones e indagaciones”, más que el reporte de hechos concretos (Pérez-Echeverría et. al., 2006). Desde este enfoque se plantea una crítica abierta a la fenomenografía, asumiendo que si bien ha producido una gran cantidad de conocimiento sobre las concepciones, tal conocimiento sólo llegaría a “niveles más superficiales y fáciles de explicitar (...) pero no a los niveles más profundos de las representaciones, que restringen y dan sentido a nuestra manera de interpretar las diferentes situaciones” (Pérez-Echeverría et. al., 2006, p. 76).

Existen otros términos similares a concepción, usados tanto en el debate teórico como en el campo de investigación, respecto a los cuales es importante hacer distinciones. Por ejemplo, Kember (1997) menciona el término *creencia*, que en numerosas ocasiones es usada como un sinónimo indistinto, y el término *orientación*, que correspondería a la articulación entre una o más concepciones. También se utiliza el término *enfoque*, que incluiría componentes de acción concreta o estrategias, que la fenomenografía asume como el aspecto estructural de las concepciones, esto es, más centradas en el cómo se describen los fenómenos (González, 2010; ver sección 2.3). En un campo más relacionado con las concepciones del aprendizaje, un concepto relacionado es el de *creencias epistemológicas*, que Hofer (2001) define como las ideas que los individuo sostiene acerca del conocimiento y el conocer³, y que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje en tanto actividades asociadas a la tarea de conocer; según Pérez-Echeverría et. al. (2006), estas creencias se sostienen de manera más implícita.

Desde la investigación en torno al *pensamiento del profesor*, Borg (2003) visualiza las concepciones como parte de los elementos cognitivos subyacentes a la práctica pedagógica, en conjunto con otros componentes como creencias, conocimientos, teorías, imágenes, entre otros; sin embargo, no hace una definición más específica de lo que implica en este marco las concepciones.

³Original en inglés: “ideas that individuals hold about knowledge and knowing”. Traducción de la autora.

Además de la crítica al enfoque fenomenográfico de las concepciones por parte de los investigadores en teorías implícitas, existe una serie de discusiones teóricas en torno a aspectos de las concepciones, como la ya comentada acerca de su carácter más explícito o implícito. Uno primero es la manera en que las concepciones se forman y modifican. Para quienes investigan desde las teorías implícitas esto resulta particularmente relevante, por cuanto, de acuerdo a lo que plantean Pérez-Echeverría et al. (2006), uno de sus focos es la coherencia y la consistencia de tales teorías. Rodrigo (1993) distingue entre perspectivas que enfatizan el peso de las experiencias individuales en su conformación y cambio, resultando por tanto en resaltar un origen idiosincrático, a diferencia de miradas que sitúan el origen de las concepciones en el ámbito cultural, con una fuerte incidencia de los contextos en que los sujetos se insertan; en ese marco, Pérez-Echeverría et al. (2006) plantean que en la fenomenografía, aunque no se ha indagado en profundidad al respecto, el cambio de las concepciones se ha asociado en ciertos estudios a procesos de instrucción de los sujetos, relevando en su perspectiva el papel de los contextos en que están inmersos los sujetos, como influencia para su modificación.

También se aprecian discusiones acerca del grado de independencia con que las diversas concepciones se relacionan entre sí, así como en cuanto a si se mantienen estables o cambian como respuesta a situaciones específicas (Åkerlind, 2003). González (2011), en torno a esta discusión, afirma que las concepciones entendidas como independientes y estables corresponden a comprensiones de ellas provenientes de perspectivas psicológicas, mientras que la visión de ellas como relacionadas y contextuales se asocia más con las perspectivas fenomenográficas.

En resumen, de los antecedentes recabados, se destaca que aunque existen diversas definiciones del término concepción, asociadas a diversos enfoques teóricos, todas ellas comparten como premisa que las concepciones refieren al significado que las personas atribuyen a los fenómenos que viven. En específico, en esta investigación se comprende a las concepciones de enseñanza y aprendizaje como las interpretaciones que las personas hacen de estos fenómenos, que en el caso de los docentes universitarios de alumnos de primer año, guían sus decisiones y acciones como tales. Se asumirá, en el marco del enfoque fenomenográfico, que estas concepciones son accesibles a la conciencia, aunque también pueden ser indagadas en referencias más implícitas contenidas en el discurso y acciones de los sujetos. En cuanto a su origen, mantención y cambio, la perspectiva que se asumirá es que las concepciones reciben una influencia fundamental desde el contexto en que los sujetos se desarrollan, lo que abre la

posibilidad de modificarlas a través de la intervención en tales contextos. Esta última asunción resulta fundamental para los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en la educación formal, que se enmarcan en contextos con estructuras y modos de hacer institucionales. Finalmente, se asume una comprensión de las concepciones de enseñanza y aprendizaje como interpretaciones que se encuentran relacionadas entre sí y que están asociadas a situaciones específicas que experimentan los sujetos, en este caso, los docentes.

2.2. El estudio de concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios.

En el ámbito de la educación superior, los estudios pioneros sobre concepciones fueron desarrollados a fines de los '70 por Säljö (1979), quien investigó la forma en que los *estudiantes* enfocaban sus procesos de formación, identificando en sus estudios cinco tipos de concepciones del *aprendizaje*: como incremento de conocimiento; como memorización; como adquisición de hechos o métodos que pueden ser retenidos y usados cuando sea necesario; como abstracción de significado; y como proceso interpretativo con el fin de comprender la realidad.⁴ Esta modalidad de estudiar las concepciones, indagando en un sujeto específico (estudiante o docente) un objeto de estudio particular (concepción de aprendizaje o concepción de enseñanza, respectivamente) es bastante extendida en la investigación sobre este tema desde el enfoque fenomenográfico. Sin embargo, como se verá en el desarrollo de esta investigación, considerar concepciones de enseñanza y aprendizaje como una globalidad podría resultar la forma más enriquecedora para dar cuenta de la compleja complementariedad que existe entre ambos conceptos en los procesos educativos.

Para el estudio de las *concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes universitarios*, una consideración particularmente relevante tiene que ver con que, a diferencia de los docentes que ejercen en el sistema escolar, la mayor parte de los académicos en las universidades carece de formación sistemática en pedagogía; esto implica que muy probablemente, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje han sido configuradas en sus propias experiencias educativas; y que, al no contar con conocimientos pedagógicos “profesionales” contra los cuales contrastarlas, las concepciones podrían tener una influencia aún más gravitante en sus prácticas

⁴ Original en inglés: “The concept was variously defined as: (1) an increase in knowledge (...); (2) memorizing; (3) an acquisition of facts or principles, which can be retained and used in practice; (4) an abstraction of meaning; and (5) an interpretive process aimed at understanding reality”. Traducción de la autora.

pedagógicas (Hashweh, 1996; Hawes & Donoso, 2003; Ho, Watkins & Kelly, 2001; Hofer, 2001; Pozo, 2006). Al respecto, S. Strauss y Shilony (2002) hacen notar que si bien la mayor parte de los adultos occidentales no tienen estudios formales de psicología y pedagogía, su prolongada experiencia en los sistemas educativos, practicando el aprendizaje y reflexionando sobre él, les otorgan conocimientos sobre el tema que constituyen verdaderas teorías, y que van más allá de las nociones de sentido común.

La revisión de los hallazgos generales de las investigaciones sobre concepciones de docentes universitarios señala que éstas se ubican entre dos focos distintos: uno con *centro en el profesor y orientado hacia el contenido*, y otro con *centro en el estudiante y orientado hacia el aprendizaje* (Åkerlind, 2003; González, 2010; Kember, 1997). Feixas (2010) caracteriza el primer foco como una perspectiva que asume el aprendizaje como información y la enseñanza como transmisión de ésta, mediante estrategias didácticas que relevan el protagonismo del profesor; en cambio, el segundo foco, entendería el aprendizaje como un cambio y desarrollo conceptual en los estudiantes, y la enseñanza como un apoyo para tal cambio y desarrollo con metodologías que relevan su rol.

La relación entre estos dos focos se puede concebir de dos maneras distintas. Una primera mirada es considerarlos polos de un continuo, a lo largo del cual se ubican las diversas concepciones como un abanico; se podría decir que esta manera de relacionarlas enfatiza la variabilidad/diversidad de las concepciones. Otra mirada posible es articular estos focos, y las concepciones que se ubican entre ellos, como un sistema jerárquicamente inclusivo, en que ciertas concepciones abarcan a otras; se podría decir que esta manera de relacionarlas enfatiza la complejización de las concepciones y la arquitectura de las relaciones entre ellas. González (2010) agrega que esta jerarquización implica, en los docentes que sostienen concepciones más complejas, una conciencia de aquellas menos complejas.

En las revisiones acerca de las numerosas investigaciones sobre concepciones en enseñanza y aprendizaje, autores como Samuelowicz y Bain (2001), Åkerlind (2003) y González (2011) observan que se proponen diversas clasificaciones y categorizaciones de tales concepciones. La figura 1 ilustra algunas de las clasificaciones desarrolladas por diversos estudios, relacionadas a los polos ya señalados.

FOCO/ Estudio	Centro en profesor Orientada al contenido			Centro en estudiante Orientada al aprendizaje	
Pratt, 1992	Entregar contenido		Modelar formas de ser	Cultivar el intelecto	Facilitar iniciativa personal
Prosser et al., 1994	Transmitir: conceptos disciplinarios /conocimiento del docente	Apoyar estudiantes a adquirir: conceptos disciplinarios /conocimiento del docente		Apoyar estudiantes a desarrollar concepciones	Apoyar estudiantes a cambiar concepciones
Samuelowicz y Bain, 1992	Impartir información	Transmitir conocimiento	Facilitar comprensión	Cambiar concepciones alumnos	Apoyar aprendizaje alumnos
Trigger et al., 1994	Transmisión información-centrada en docente	Adquisición conceptos-centrada en docente	Adquisición conceptos-interacción docente y alumno	Desarrollo conceptual-centrada en alumno	Cambio conceptual-centrada en alumno
Kember, 1997	Impartir información	Transmitir conocimiento estructurado	Interacción docente y alumno	Facilitar comprensión	Cambio conceptual-desarrollo intelectual
González, 2011	(A) Transmitir la información básica de la disciplina	(B) incluye A y transmitir la comprensión del expositor (docente)		(C) incluye A, B y desarrollar la comprensión de los estudiantes	(D) incluye C y cambiar la comprensión de los estudiantes – pensar críticamente

Figura 1: Comparación de categorías de concepciones de docencia en educación superior (Adaptado de Samuelowicz y Bain, 2001)

Un aspecto relevante en varias de las investigaciones revisadas es que en general las distintas concepciones suelen definirse desde la configuración de tres aspectos o elementos básicos: el sujeto que enseña (docente), el sujeto que aprende (estudiante) y el objeto a aprender (contenido), como lo explicitan los estudios de Kember (1997) y González (2009, 2010). Además, Kember y

Kwan (2000, en González, 2009), señalan que existen factores contextuales que influyen las concepciones que los docentes sostienen, entre ellos, la institución en que enseñan.

La configuración de las concepciones de enseñanza aprendizaje en dimensiones que incluyen al docente, el estudiante y el contenido remite a lo que Houssaye (1982, en Undurraga, 2007) denomina “triángulo pedagógico”, y representan una manera habitual de analizar los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta mirada, se enfatiza la interdependencia de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje en los contextos de educación formal, sosteniendo que “la enseñanza se define en función del aprendizaje” (Undurraga, 2007, p. 27). Desde este planteamiento, se podría cuestionar la idea de que la investigación con docentes universitarios sobre sus concepciones de enseñanza pudiera darse por separado de lo que tales docentes conciben complementariamente como aprendizaje.

Las investigaciones concuerdan en sostener una fuerte asociación entre las creencias de los docentes universitarios y sus prácticas concretas (De la Cruz, Pozo, Huarte & Scheuer, 2006), aunque también observan que las prácticas se ven influenciadas también por otros factores, como el género de quien enseña, la disciplina en que hace clases, y otros factores institucionales y contextuales (Borg, 2003, González, 2009; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Negvi & Ashwin, 2006; Norton, Richardson, Hartley, Newstead & Mayers, 2005).

En el ámbito hispanoamericano y chileno, la investigación se ha venido desarrollando paulatinamente en los últimos años. Los estudios revisados concuerdan con la existencia de los dos grandes focos antes señalados: orientación al contenido y centro en el profesor, y orientación al aprendizaje y centro en el estudiante. López, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), que trabajan con un instrumento propio en una muestra de 323 docentes españoles, corroboran la existencia de estos focos que delimitan dos grupos distintos: el primero, más centrado en el aprendizaje y el estudiante, es caracterizado como más constructivista, más competente en el uso de metodologías docentes y de evaluación coherentes, disponiendo a la vez de más habilidades docentes; el segundo, usa métodos de enseñanza y evaluación más tradicionales y dispone de menos habilidades docentes.

Por su parte, Hernández, Maquilón-Sánchez, Gracia y Monroy (2010) estudiaron las concepciones de enseñanza y aprendizaje que los docentes consideraban más viables o aplicables en sus contextos de ejercicio de la docencia, en una muestra de 35 docentes universitarios españoles de diferentes carreras, en base a un instrumento llamado *Calidad del Aprendizaje de*

los Estudiantes. Cuestionario aplicado al profesorado CAEU-P. Los resultados dieron cuenta que, mayoritariamente, los participantes creían que la enseñanza debe servir para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, mediante una presentación organizada de los contenidos de la disciplina, mientras el aprendizaje consiste en asimilar los conceptos de la disciplina y entender/memorizar los contenidos y construirlos/relacionarlos con sus conocimientos e ideas previas; ambas concepciones, de acuerdo a los autores, podrían considerarse como miradas más bien “cuantitativas” sobre los procesos educativos. Adicionalmente, estudiaron el grado de consistencia entre las concepciones de enseñanza y las de aprendizaje en los docentes, encontrando que “los que opinan cuantitativamente o cualitativamente lo hacen en ambas concepciones a la vez y de forma coherente” (Hernández et. al., 2010, p. 102).

En nuestro país, la investigación realizada por Hawes (2002) desde el enfoque de teorías implícitas, consistió en entrevistas a una muestra multidisciplinaria de 15 docentes en una universidad pública del sur del país. Los resultados muestran concepciones de aprendizaje con un fuerte predominio, según las denomina el autor, de visiones más próximas al conductismo, y en menor medida, del cognitivismo piagetiano, en las que incide de forma importante la naturaleza de la disciplina que se enseña. El aprendizaje es mayormente concebido como un proceso individual, que apunta a objetivos simples; por su parte, la enseñanza es mayoritariamente asociada a la transmisión de contenidos que produzcan cambios conductuales en los estudiantes. Se valora la relación entre estudiantes y docente, pero esta relación es asimétrica, por cuanto ubica al estudiante en una posición de inferioridad, mientras que el docente concentra el poder en diversos ámbitos: posee el conocimiento, aprueba y /o sanciona. Los docentes están conscientes de su falta de preparación didáctica, pero reportan el uso de metodologías variadas, aun cuando tal uso es más bien intuitivo y carente de una mirada reflexiva al respecto. Finalmente, los docentes reportan que el ejercicio de la docencia es una tarea compleja, dada la masividad de los cursos y las restricciones de tiempo para trabajar en ella.

El estudio realizado por Solar y Díaz (2009), incluyó una muestra de 10 docentes de 2 carreras de Ciencias Sociales y Humanidades en una universidad privada del sur de país. Los autores señalan que los docentes conceptualizan el aprendizaje como un proceso constructivo, que emerge en la interacción entre los actores involucrados. Se releva el rol de los estudiantes, y se reporta el uso de diversas metodologías de enseñanza. Ahora bien, los docentes entrevistados evidencian una mirada de los estudiantes que releva sus déficits y sus dificultades para aprender,

por lo que el logro de aprendizajes implica un esfuerzo por parte del docente en motivar, inquietar e interesar. Los autores cierran señalando que los resultados obtenidos permiten reconocer, al menos en el ámbito del discurso, ciertos elementos de lo que se podría considerar “buenas prácticas educativas”, esto es (en su opinión), cercanas a enfoques de la enseñanza orientados por el constructivismo (Solar & Díaz, 2009).

Un estudio más reciente es el realizado por Brunstein, Quintanilla y Fuentealba (2011), que investigó la variación de las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación en una muestra de 12 profesores de un curso de primer año en una facultad de medicina chilena. Sus resultados, obtenidos mediante el análisis de contenido de entrevistas en profundidad, muestran que para la categoría aprendizaje existe una variedad de concepciones, en las que predominan concepciones de éste centradas en el contenido y la resolución de problemas. En cuanto a la enseñanza, la variedad de concepciones se reduce, y los autores observan un predominio de la visión de la enseñanza como transmisión, connotando la ausencia de niveles más complejos de concebirla (por ejemplo, desde la relación aprendiz-facilitador). Finalmente, respecto a la evaluación, en el estudio predominan concepciones que la igualan a calificación, con preeminencia de la evaluación de la capacidad memorística de los estudiantes. Además, los autores destacan que sólo un grupo minoritario de docentes establece relaciones entre algunos de los constructos, en este caso, aprendizaje y enseñanza.

Ahora bien, la convergencia de las investigaciones en cuanto a los focos docente/contenido o estudiante/aprendizaje ha recibido críticas por investigadores como Eley (2006). Él apunta a que tal convergencia se podría originar en la metodología de investigación, en particular, el tipo de preguntas habitualmente planteadas a los sujetos de estudio, que piden formular concepciones abstractas como reflexiones *post hoc* sobre el objeto de estudio (por ejemplo, “¿qué es el aprendizaje?”), en las que podría influir enormemente la deseabilidad social. En esta línea, el mismo autor propone el uso de preguntas que orienten a los sujetos a la descripción de situaciones recientes, y de la forma en que tomaron sus decisiones al respecto.

Este abordaje se asimila a lo que en algunas investigaciones con estudiantes se denominan *concepciones situadas*, definidas como aquellas que son evocadas y adoptadas por los estudiantes en respuesta a sus percepciones de sus tareas de aprendizaje en un contexto particular⁵ (Trigwell

⁵ Original en inglés: “(A situated conception of learning) is one that is evoked and adopted by students in response to their perceptions of their learning tasks in a particular context”. Traducción de la autora.

& Ashwin, 2006). Dado el peso que se asigna en esta investigación al contexto en que trabajan los docentes, esta definición resulta un aporte interesante, por cuanto posibilita comprender que las concepciones de los docentes también pueden “situarse” o concretarse respecto al tipo de tareas de enseñanza que enfrentan de forma más específica, como realizar clases a estudiantes de primer año, como un contexto o situación particular de docencia. Lo “situado” se entiende aquí de una manera más restringida a lo planteado por el enfoque de *cognición situada*, que considera los diversos elementos que influyen los procesos cognitivos de las personas, como por ejemplo, el contexto, la identidad, las organizaciones a las que pertenecen, entre otros (Clancey, 2009); en cuanto a la docencia, de acuerdo con Kirsh (2009), implicaría considerar que se realiza usando los recursos materiales que proporciona el contexto cultural, social e institucional, además de los recursos personales de los propios docentes. Se podría entender entonces que la actividad docente en primer año de universidad podría representarse con concepciones de enseñanza y aprendizaje situadas respecto a este contexto particular en que se lleva a cabo.

Entre los estudios con docentes universitarios de primer año, tres pudieron ser revisados en profundidad. Sin embargo, sólo uno, el de Åkerlind y Jenkins, intenciona específicamente el primer año como una característica significativa para el estudio. Realizado en 1998, investigó la gama de puntos de vista acerca del rol y responsabilidades hacia los alumnos de primer año, así como de sus estudiantes como aprendices, en un grupo de 29 académicos de un mismo departamento en una universidad australiana. Los resultados dieron cuenta de tres categorías jerárquicamente ordenadas. En la categoría 1, docentes y estudiantes desempeñan roles complementarios, restringidos a estrategias de enseñanza aprendizaje tradicionales con una fuerte base de actividades. La categoría 2 mantiene la percepción sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje, pero el rol del docente se diferencia hacia la identificación de metas y marcos más amplios, así como la atención de diferencias individuales entre estudiantes, lo que entra en conflicto con el rol mantenido en los estudiantes. Finalmente, en la categoría 3, tanto docentes como estudiantes asumen roles dirigidos a identificar y reconocer metas y marcos, así como a proveer o buscar ayuda para satisfacer las necesidades individuales, y vuelven a ser complementarios. Esta variabilidad de visiones entre docentes de un mismo departamento, que suponían compartir visiones, fue el principal hallazgo de la investigación, llevando a las investigadoras a concluir en la importancia que los grupos de docentes expliciten sus visiones en

este campo, no para consensuarlas necesariamente, sino para tomar conciencia de sus diferencias y la influencia de ellas en su trabajo.

El segundo estudio, realizado por Trigwell, Prosser y Taylor (1994), exploró concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes de primer año de ciencias. Éstas variaban desde concebir la enseñanza como la transmisión de conceptos del programa de curso hasta ayudar a los estudiantes a cambiar sus concepciones. El mismo grupo de docentes mostraba concepciones de aprendizaje que iban desde el aprendizaje como acumulación de más información para satisfacer demandas externas, hasta el cambio conceptual para satisfacer demandas internas. Los investigadores encontraron que este rango de concepciones se podía constituir como jerarquías, en que las concepciones más complejas incluían a las más simples, pero no viceversa.

El tercer estudio corresponde al de Brunstein, Quintanilla y Fuentealba (2011), reseñado previamente entre los estudios realizados en nuestro país (ver más arriba). En este estudio, si bien se trabajó con docentes de primer año, no se releva esta característica, sino que son elegidos porque el curso que dictan (y que podría haber sido de otro año) representa un hito importante en la formación de los estudiantes de la carrera.

En resumen, en cuanto a las concepciones de docentes universitarios en general, la investigación empírica ha levantado diversas categorías de concepciones, las que se pueden clasificar a un nivel más amplio en dos grandes focos: las *centradas en el profesor y el contenido*, y las *centradas en el aprendizaje y el estudiante*. Los estudios revisados muestran diversas conclusiones respecto a factores que influyen el desarrollo de las concepciones y su manifestación más concreta en la práctica docente, relativos tanto a aspectos personales de los docentes (género, formación en docencia, disciplina, etc.) como del contexto institucional en que desarrollan su docencia. Desde aquí, algunas líneas de investigación desarrolladas más recientemente han enfatizado la necesidad de hacer referencia al carácter situado que podrían tener las concepciones de enseñanza aprendizaje en relación con los contextos y tareas particulares a las que se enfrentan los docentes de alumnos universitarios, perspectiva que fue adoptada en esta investigación.

2.3. La relación entre concepciones de enseñanza y aprendizaje, enfoques de la docencia y percepción del contexto de enseñanza.

Los investigadores del enfoque fenomenográfico en que se enmarca esta investigación han desarrollado otros constructos teóricos relacionados con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que es necesario revisar, dada su utilización en esta tesis. El primero de ellos, *enfoque de la docencia*, se refiere a las formas o estrategias en que los docentes realizan la enseñanza (el “cómo” o aspecto estructural) y la intención asociada a esta forma (el “por qué” o aspecto referencial), que justifica la estrategia decidida (Marton & Booth, 1997). Investigaciones como la de Trigwell y Prosser (1996) muestran una estrecha y consistente relación entre concepciones de enseñanza y aprendizaje y enfoques de la docencia, señalando que los enfoques centrados en la enseñanza y el contenido se asocian con concepciones de enseñanza y aprendizaje entendidos como transmisión / asimilación de contenidos, mientras que los enfoques centrados en el aprendizaje se asocian con concepciones orientadas a la facilitación en los estudiantes del cambio conceptual.

Por su parte, Entwistle, McCune y Hounsell (2002) plantean que la manera en se conciben la enseñanza y el aprendizaje, tanto en docentes como en estudiantes, se vinculan con la *percepción del contexto* en que se lleva a cabo el proceso educativo, asignando así un carácter relacional a las concepciones. Este contexto se compone de los ámbitos sociales, culturales y políticos más amplios en que se desarrollan, las instituciones educativas específicas en que estudian o trabajan (tanto en su globalidad como en referencia al marco disciplinario más específico), y aspectos más concretos de los cursos (organización, objetivos, contenidos, dinámicas de relación entre docentes y estudiantes, así como entre compañeros, evaluación, etc.), es decir, el *escenario cotidiano* en que transcurren la enseñanza y el aprendizaje.

Las investigaciones desarrolladas por Prosser y Trigwell sirvieron para elaborar un modelo para comprender el contexto de enseñanza, en base a su constitución por cinco dimensiones que incluyen los elementos que los docentes consideran como factores que influyen su docencia (Prosser & Trigwell, 1997; González, 2010):

- El *grado de control* sobre lo que enseñan, en términos del currículum que debe ser enseñado y los márgenes de flexibilidad con que cuentan para tomar decisiones sobre él;

- El *tamaño de los cursos*, en cuanto a que el número de alumnos posibilite, acorde a la percepción de los docentes, una adecuada interacción con sus estudiantes.
- Las *características de los estudiantes*, referidas a su diversidad en aspectos como género, habilidades, manejo del lenguaje, etc.
- El *apoyo institucional a la docencia*, que se enfoca en el balance entre docencia e investigación.
- La *carga de trabajo académico*, referida a la apreciación de los docentes de contar con suficiente tiempo asignado para las tareas docentes y su equilibrio con otras actividades académicas.

Las investigaciones que indagan la relación entre enfoque de la docencia y la percepción del contexto de enseñanza, han encontrado que los docentes con un enfoque de enseñanza *centrado en el aprendizaje y el estudiante*, perciben tener mayor grado de control sobre qué y cómo enseñan, un tamaño de sus clases adecuado para la interacción con las y los alumnos, características favorables para aprender en los estudiantes, valoración de la docencia en sus unidades académicas y contar con tiempos adecuados de dedicación para realizarla (González et al., 2011; Prosser & Trigwell, 1997).

Las relaciones antes expuestas motivaron la decisión de estudiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje relacionándolas, como se ha hecho en la investigación internacional sobre el tema, con los enfoques de docencia y la percepción del contexto de enseñanza, en un escenario específico como es la docencia universitaria a estudiantes chilenos de primer año. Esto permitió contar con más elementos para discutir las concepciones de enseñanza y aprendizaje que emergieron en esta investigación, contrastándolas con los resultados en otros contextos educativos e indagando la influencia de factores del contexto nacional en ellas, de modo de enriquecer su comprensión. También se presentó como una oportunidad para aplicar y estudiar modelos teóricos y metodológicos surgidos en otros escenarios de estudio, analizando su pertinencia para el estudio del objeto de investigación en nuestra realidad.

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

La tesis tuvo como objetivo general **explorar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los docentes de los alumnos de primer año del sistema universitario chileno.**

Como objetivos específicos derivados del anterior, se plantearon los siguientes:

1. Describir los **enfoques de la docencia** y la **percepción del contexto de enseñanza** de docentes de alumnos universitarios de primer año.
2. Analizar las concepciones de docentes de alumnos universitarios de primer año acerca de **sus estudiantes como aprendices.**
3. Analizar las concepciones de docentes de alumnos universitarios de primer año acerca de **sí mismos como enseñantes.**
4. Analizar las concepciones de docentes de alumnos universitarios de primer año acerca de **la naturaleza del conocimiento que enseñan.**
5. Establecer posibles **perfiles de docentes** asociados a ciertos tipos de concepciones acerca del conocimiento que enseñan, los estudiantes y ellos mismos como docentes, en el marco de la docencia que realizan a alumnos de primer año de universidad.
6. Identificar **factores del contexto institucional** en que los docentes participantes ejercen su labor, que se relacionen con las concepciones descritas.

En cuanto a los supuestos que sustentan la investigación, éstos ya fueron enunciados en la introducción y problematización del estudio, y corresponden a los siguientes:

- El rol de los docentes de alumnos universitarios de primer año es clave para abordar las dificultades que esta etapa implica, así como para avanzar en su mejoramiento y la del nivel educativo en general.
- Las concepciones de los docentes de alumnos universitarios de primer año sobre la enseñanza y el aprendizaje, son un aspecto crítico para comprender y mejorar su quehacer como docentes en este contexto específico.

Además, acorde al marco teórico expuesto previamente, se esperaría que los docentes participantes muestren enfoques de la docencia que se orienten, o bien al docente y el contenido, o al estudiante y el aprendizaje, que son los hallazgos más consistentes entre las diversas investigaciones revisadas.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación.

En la realización de la tesis se adoptó un *enfoque fenomenográfico*. La fenomenografía, en tanto enfoque de investigación, busca dar cuenta de las formas cualitativamente diferentes en las cuales las personas perciben y comprenden su realidad⁶ (Marton, 1986). Åkerlind (2005a) agrega que la investigación fenomenográfica no busca describir estas diversas formas de manera aislada solamente, sino que además verlas en una estructura lógica inclusiva, el denominado *espacio de resultados*, que dé cuenta de las relaciones entre ellas; en este sentido, se ocupa más de la gama de significados en un grupo, que de las variaciones para cada individuo de ese grupo. Considerando ambas definiciones, se puede caracterizar el enfoque fenomenográfico por su aspiración a comprender la diversidad de visiones y representaciones del mundo que tienen los sujetos, intentando conocer al máximo las posibles relaciones, ya sea de convergencia como de divergencia, que existen entre tales visiones.

Respecto al tipo de investigación a realizar, se puede concebir este estudio como una *investigación mixta con enfoque predominante*, en el que prevalece una mirada cualitativa del objeto de investigación. De acuerdo a Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007), la investigación de tipo mixto se caracteriza por combinar los elementos de los enfoques cuantitativos y cualitativos (puntos de vista, métodos de recolección y análisis de datos, técnicas de inferencia, entre otros), para lograr mayor amplitud y profundidad en la comprensión y corroboración de los resultados. Creswell y Plano (2011) plantean que los estudios de metodología mixta aportan a resolver diversas necesidades de investigación, en que los diversos elementos se incluyen para fortalecer la comprensión del objeto de investigación.

Considerando las características del objeto de estudio, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, se decidió hacer predominar el enfoque cualitativo de investigación, por cuanto uno de los propósitos de la investigación cualitativa es la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, la cual se convierte en un marco para su actuación en ella (Blumer, 1969, en Flick, 2004; Taylor y Bodgan, 1992), lo que concuerda con los objetivos de investigación de esta tesis. Ahora bien, la investigación en educación acerca de concepciones

⁶ Original en inglés: "(...) the qualitatively different ways in which people perceive and understand their reality".

también ha considerado el uso de instrumentos cuantitativos para estudiar algunos de sus componentes, por lo que se decidió incorporar elementos de este enfoque para enriquecer los resultados, su discusión y la comprensión del objeto de estudio.

En este marco, la investigación comprendió dos fases: una fase cuantitativa y una fase cualitativa. En la fase cuantitativa, realizada al inicio de la investigación, se usaron cuestionarios y análisis estadísticos para estudiar los enfoques de docencia y la percepción del contexto de enseñanza en los docentes participantes, como una aproximación inicial al objeto de investigación de la tesis. La fase cualitativa, en tanto, profundiza en las concepciones de enseñanza y aprendizaje propiamente tales, mediante entrevistas situadas y análisis fenomenográfico de los datos recogidos mediante ellas.

4.2. Participantes y muestra de investigación.

4.2.1. Unidad de estudio.

La unidad de estudio de la investigación correspondió a universidades privadas del sistema de educación superior chileno. Éstas se presentan como un escenario relevante para el desarrollo de la investigación, por cuanto hoy sus estudiantes representan una mayoría en el sistema de educación superior (62%), siendo instituciones que en general se orientan a la docencia y formación profesional como actividad principal.

4.2.2. Universo de participantes.

El universo de participantes del estudio estuvo constituido por todos los docentes de las universidades participantes en la investigación que realizaron docencia a alumnos de cursos de primer año durante el primer semestre del año 2012 (ver sección “3.2.5. Muestra de investigación”). No existe información disponible que permita estimar el tamaño del universo de participantes.

4.2.3. Tipo de muestreo.

En el contexto de una investigación de metodología mixta con predominio del enfoque cualitativo, se usó una estrategia de muestreo intencionado, cuyas orientaciones generales son acordes a este enfoque, adscribiendo en parte a los principios del muestreo teórico de Strauss y

Corbin (1990). Así, en fase cuantitativa se optó por realizar una convocatoria abierta a voluntarios, sin definir a priori el número de casos de la muestra. Esta decisión encajó con las particularidades del escenario de investigación, en que se desconoce a priori la extensión y las características más específicas del universo de participantes, como lo señala Wiedemann (1995, en Flick, 2002), y se trabaja con aquellos a los que resulta más fácil acceder. Iniciada la convocatoria, el cronograma de aplicación influyó en el número de cuestionarios recibidos, pues una vez iniciado el segundo semestre del año académico 2012, se decidió cerrar la recepción de cuestionarios, considerando que el tiempo transcurrido y el inicio de clases con nuevos cursos podrían afectar las respuestas.

En cuanto al muestreo de la fase cualitativa, que siguió los lineamientos anteriores, se estimó un número inicial de entrevistas a realizar en base a recomendaciones de investigadores con trayectoria en el área, como Trigwell (2000, en González, 2011); él propone trabajar con muestras de 10 a 15 participantes. Se optó por mantener flexibilidad en este punto, esperando que el número de entrevistas se acotara conforme avance la investigación, e incluyendo estrategias para, por una parte, generar la mayor cantidad posible de información para lograr la saturación teórico conceptual (Taylor y Bodgan, 1992), y al mismo tiempo, diversificarlos al máximo posible, acorde al enfoque de la investigación que enfatiza la variabilidad. El cronograma de investigación también incidió en el número de entrevistas realizadas, puesto que al llevarse a cabo al término del segundo semestre académico de 2012, el receso de verano acotó la cantidad de tiempo disponible para ellas.

4.2.4. Criterios de selección de la muestra de investigación

a) Criterios de la fase cuantitativa.

En conformidad con el enfoque metodológico del estudio, y con las características del muestreo antes expuestas, los criterios generales de selección de las muestras de ambas fases buscaron diversificar el tipo de experiencias que los participantes pudieran tener del objeto de investigación. Esto requería, en primer lugar, incorporar docentes de distintas universidades del sistema chileno. Sin embargo, también era importante contar con mecanismos que facilitaran la llegada a tales docentes, por lo que se recurrió a redes de contactos generados por la investigadora en su trayectoria previa como profesional. Estas redes incluían autoridades de

instituciones que mostraran su anuencia a colaborar en la investigación, facilitando así el contacto con los docentes. Por tanto, se puede señalar que la disponibilidad a colaborar de las autoridades fue el primer criterio que operó en la configuración de las muestras.

En cuanto a los docentes, una vez cumplido el criterio previo, el carácter situado de las concepciones buscadas implicaba la necesidad de que los participantes tuvieran una experiencia reciente de docencia en primer año que pudiera ser usada como foco de sus respuestas. Así, en la primera fase, se realizó una invitación a participar a docentes universitarios que estuvieran o hubieran realizado cursos de primer año de universidad durante el semestre en que se realizó la fase cuantitativa (primero del 2012). Por tanto, éste último operó como segundo criterio de elección de la muestra.

La realización de la fase cuantitativa, además de responder al objetivo específico de investigación N° 1, sirvió como base para la construcción de la muestra de la fase cualitativa, mediante la identificación de características de los participantes que se considerarían relevantes para entender las concepciones de enseñanza y aprendizaje a levantar en la fase cualitativa.

b) Criterios de la fase cualitativa.

En la segunda fase del estudio, la selección de casos desde la muestra de participantes de la fase cuantitativa operó también con el principio general de diversificar los casos. Ahora bien, se relevaron esta vez criterios más específicos, los que fueron decididos a partir de los objetivos de la investigación, así como de los resultados obtenidos en la fase inicial. Esto se tradujo en operar con tres criterios simultáneos:

- Considerando el objetivo de establecer perfiles de docentes que se asociaran a cierto tipo de concepciones de enseñanza y aprendizaje, se seleccionaron casos para conformar una muestra que incluyera: distintas *áreas disciplinarias* en que los docentes realizaban docencia (Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias y Tecnología; Artes; y Ciencias de la Salud); distintos años de *trayectoria como docente universitario*; y casos con y sin *formación en docencia universitaria*.
- Considerando el objetivo de identificar factores del contexto institucional de la docencia, se eligieron casos de *universidades diferentes*, entre las que aportaron mayor cantidad de casos a la muestra de la fase cuantitativa;

- Considerando los resultados de la etapa cuantitativa, en que mediante los análisis estadísticos se conformaron dos conglomerados o grupos de docentes, se seleccionaron casos de ambos; hubo que seleccionar un número menor de casos del grupo 2, pues éste era de menor tamaño que el grupo 1.

Es importante considerar que dado el tamaño de las muestras de ambas fases, no era posible que el muestreo de la fase cualitativa representara todas las combinaciones posibles de las características elegidas. Por esta razón, una vez realizadas las 10 entrevistas inicialmente proyectadas, se revisaron los criterios propuestos y se optó por reducir la muestra a 7 entrevistas, priorizando la inclusión de casos de distintas universidades, así como de las distintas áreas disciplinarias en que los docentes realizaban clases, las que, por ejemplo, permitían dar cuenta de su pertenencia a cierto contexto institucional que fueran relevante para comprender sus concepciones. Esta decisión se vio respaldada por el hecho que, a medida que avanzaba el análisis de las entrevistas de la muestra reducida, se produjo la saturación teórico conceptual de los datos, por lo que la decisión de no incluir en el análisis todas las entrevistas realizadas no afectó la diversidad de los datos.

4.2.5. Muestra de investigación.

Las muestras de la investigación provinieron de cuatro universidades, todas ellas de propiedad privada. Tres de las instituciones están ubicadas en la ciudad de Santiago, mientras que la cuarta está en una ciudad del sur del país. Dos de las cuatro universidades pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, grupo de universidades que reúne a las más antiguas del sistema educativo del país.

En todas las universidades existen centros o unidades centralizadas de desarrollo y mejoramiento docente, que realizan, por ejemplo, capacitación pedagógica a sus profesores/as.

a) Descripción de la muestra de la fase cuantitativa.

La muestra de investigación estuvo constituida por un total de 74 docentes. El 57% eran hombres y el 43% mujeres; respecto a la edad, predominaron docentes de entre 31 y 40 años (35,1%) y de entre 41 y 50 años (31,1%). Las áreas disciplinarias en que ejercían la docencia eran en un 50% de los casos, Ciencias Sociales y Humanidades; en un 25,7%, Ciencias y Tecnología;

en un 13,5% Artes y en un 10,8%, Ciencias de la Salud. La distribución por grados académicos resultó bastante equivalente: Licenciados o con título profesional, 32,4%; con grado de Magíster, 32,4%, y con grado de Doctor, 35,1%. En cuanto a su trayectoria, el 36,5% contaba con 16 o más años de experiencia profesional, aunque respecto al ejercicio docente, predominaron quienes llevaban entre 1 y 5 años con 35,1%. Finalmente, el 47,3% de los docentes reportó haber recibido algún tipo de capacitación para la docencia, un grupo mayoritario en la forma de cursos o programas de habilitación pedagógica (25,7%), seguidos por un pequeño grupo que había realizado un diplomado en educación (9,5%). El detalle de las características de la muestra, desglosados por universidad, se puede consultar en el anexo N° 1.

b) Descripción de la muestra fase cualitativa.

Estuvo constituida por 7 docentes, seleccionados de la muestra anterior. En cuanto a sexo, el 29% eran hombres y el 71% mujeres. Respecto a la edad, el promedio fue de 45 años, en un rango que variaba entre 30 y 70 años. En cuanto a las áreas disciplinarias, las carreras en que impartían clases correspondían en dos casos a Ciencias Sociales y Humanidades, dos casos a Ciencias y Tecnología, 1 caso a Arte y 2 casos a Ciencias de la Salud. La distribución por grados académicos es la siguiente: 3 docentes Licenciados o con título profesional; 2 docentes con grado de Magíster, y 2 docentes con grado de Doctor o doctorando. En cuanto a su trayectoria profesional, es en promedio de 18 años, en un rango que varía entre 5 y 30 años. Respecto al ejercicio docente (considerando ejercicio como titular de un curso, no como ayudante o invitado), el promedio es de 10 años de experiencia.

4.3. Técnicas de recolección y producción de información.

Como se explicó previamente, dado que el estudio persigue propósitos complementarios pero distintos en cada fase, se usaron diferentes técnicas de recolección y producción de información acordes al propósito de cada etapa de la investigación. Ello implicó tanto la adaptación de instrumentos ya existentes, como la creación de nuevos instrumentos, como se explica a continuación.

4.3.1. Técnicas e instrumentos de la fase cuantitativa.

La primera etapa del estudio se concibió como un acercamiento preliminar al objeto de investigación, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, mediante la indagación en el enfoque de docencia y la percepción del contexto de enseñanza. Así, se aplicaron dos cuestionarios para docentes universitarios que han sido ampliamente usados en la investigación internacional sobre el tema: el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) y el *Perception of Teaching Environment Questionnaire* (PTE). Ambos cuestionarios fueron elegidos dado que han sido investigados y validados en diversos contextos, incluido nuestro país, y que su formato permite una aplicación masiva y no presencial, facilitando el proceso de recolección de información. A continuación se describe el desarrollo de ambos instrumentos, su adaptación al español y validación en Chile; y su pilotaje para la realización de la tesis.

a) Desarrollo y uso internacional de los instrumentos

El *Approaches to Teaching Inventory* o “ATI” fue desarrollado en los años '90 por Keith Trigwell y Michael Prosser, investigadores australianos. Se originó en un estudio del año 1994, en que realizaron entrevistas cualitativas a 24 profesores universitarios australianos de cursos de física y química de primer año. Los resultados obtenidos se usaron para construir un cuestionario que, luego de estudios de validación estadística y del juicio de expertos, se conformaba de 22 ítems, agrupados en dos factores.

Tras su creación se han realizado numerosos estudios respecto a la validez del ATI, probando su aplicación en distintos contextos de enseñanza, áreas disciplinarias, países e idiomas, así como afinando su propuesta de estructura de factores y escalas (Montenegro y González, 2013). El año 2005, se llegó a versión del ATI de 22 ítems, agrupados en dos escalas: Cambio Conceptual / Estrategia centrada en el Estudiante (CCCE) y Transmisión de Información / Estrategia centrada en el Profesor (TICP). Esta versión del ATI busca acentuar aspectos relacionales y contextuales de los enfoques de la docencia, focalizando a los profesores a responder respecto a un curso específico; y su uso ha mostrado mayor consistencia en cuanto a su confiabilidad y validez. Los autores han promovido el uso del ATI para investigar el abordaje de la docencia en contextos particulares, siendo también utilizado para estudiar la relación entre enfoque de la docencia y profesionalización docente, efectos del perfeccionamiento en el enfoque de docencia (González

et. al., 2011), las diferencias en los enfoques de docencia respecto a diversas variables demográficas y situacionales, así como disonancias en los enfoques adoptados por un mismo docente (Borg, 2003; González, 2009; Norton et. al., 2005; Postareff, Katajavuoria, Lindblom-Ylänne y Trigwell, 2008)

El *Perception of Teaching Environment Questionnaire* o “PTE” se desarrolló en investigaciones de los mismos Prosser y Trigwell, buscando relacionar la percepción que tenían los profesores universitarios sobre su contexto de enseñanza, con la forma en que enfocaban su docencia (Prosser y Trigwell, 1997). En un estudio que entrevistó a 13 profesores universitarios de cursos de primer año en el área de ciencias, identificaron factores que los docentes consideraban que influían en la forma en que enfocaban su docencia. Estos resultados se usaron para construir un cuestionario de 140 preguntas, agrupadas en 5 escalas: “Control sobre la docencia” (TC⁷), “Tamaño de clase” (CS), “Características de los estudiantes” (SC), “Visión de la unidad académica sobre la docencia” (DV) y “Carga de trabajo” (TP).

b) Adaptación y validación al español en Chile.

En Chile, el equipo de González et al. (2011) realizó la revisión, traducción al español y validación de la versión de 22 ítems del ATI y una versión de 35 ítems del PTE. Para la adaptación a nuestro idioma, se realizó la traducción, se aplicó la técnica de *backtranslation* y luego se realizó una validación de contenido que les dio forma definitiva.

Los estudios de validez y confiabilidad de los instrumentos en profesores universitarios chilenos se realizó con una muestra de cuestionarios aplicados en varios estudios paralelos, con 248 casos para el ATI y 122 casos para el PTE (González et al., 2011).

En cuanto al ATI, los coeficientes de confiabilidad fueron cercanos a “muy bueno” tanto para la escala CCCE ($\alpha=0.781$), como para la escala TICP ($\alpha=0.813$). En cuanto a la validez de constructo, se excluyó un ítem que no cargó en ninguna de las escalas. El análisis de componentes principales mostró la emergencia de 2 factores, que correspondían con las 2 escalas hipotetizadas del ATI, con un porcentaje de varianza explicada por estos factores de 35.4% (González et al., 2011).

⁷ Las siglas de las escalas corresponden a las iniciales de sus nombres en inglés. La nomenclatura fue conservada para favorecer la comparación con otros estudios que la usan.

Respecto al PTE, los coeficientes de confiabilidad obtenidos por las escalas “Características de los estudiantes” ($\alpha=.754$), “Control sobre la docencia” ($\alpha=.708$), y “Visión de la unidad académica sobre la docencia” ($\alpha=.690$) presentaron valores aceptables; mientras que la escala “Carga de trabajo” ($\alpha=.643$) presentó un valor moderadamente aceptable. En la validación del PTE se decidió excluir la escala Tamaño de Clase (CS), pues sus resultados de confiabilidad no cumplieron los estándares requeridos, estimándose además que su uso no era pertinente al contexto nacional debido a las diferencias en cuanto a la masividad de los cursos entre nuestro país y el contexto internacional (González et al., 2011). En cuanto a la validez de constructo, se realizaron varios análisis que obtuvieron una solución de 15 ítems agrupados en 4 factores correspondientes a las 4 escalas hipotetizadas en el PTE, con un porcentaje de varianza de 58,4% (González et al., 2011).

En base a estos resultados, los investigadores concluyeron que los instrumentos mostraban grados razonables de adecuación para su uso con docentes chilenos, tanto en la investigación sobre docencia en educación superior, como en el desarrollo docente de los académicos universitarios.

c) Pilotaje de instrumentos para la realización de la tesis.

La investigación de la tesis usó los cuestionarios adaptados y validados por González et al. (2011). Sin embargo, se decidió reincorporar los ítems de la escala “Tamaño de clase” del PTE al instrumento utilizado, porque en la experiencia previa de la autora de la tesis⁸, los cursos de primer año en ocasiones son bastante masivos, factor que preocupa a algunos docentes y que podrían incidir en sus formas de enfocar la docencia.

De esta forma, el instrumento aplicado en la tesis (ver anexo N° 2) tuvo un total de 57 ítems: 22 preguntas del ATI y 35 del PTE, incluyendo los ítems repuestos de la escala “Tamaño de clase”. Además, incluyó una sección de datos para la identificación y descripción de los participantes⁹, que tanto en ésta como en otras investigaciones similares han sido usadas para su perfilamiento.

⁸La autora trabajó en una unidad de apoyo a la docencia universitaria, contexto en que se abordaba docencia en cursos masivos, los que en su gran mayoría correspondían a cursos de primer año.

⁹Sexo, tramo de edad, grado académico, años de experiencia profesional, años de experiencia docente, área disciplinar, capacitación previa en docencia y tipo de capacitación previa en docencia.

Los análisis de validez y confiabilidad del instrumento se realizaron mediante el pilotaje en una muestra multidisciplinaria de 195 casos (incluyendo los 74 casos del estudio de la tesis), compuesta por profesores universitarios que impartían clases en 1° y 3 año. Se usó alfa de Cronbach (α) para evaluar la confiabilidad, y análisis de componentes principales para la validez de constructo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, que se compara con los del estudio de validación en Chile de González et al. (2011).

- i. Análisis ATI: La tabla N°1 muestra que el pilotaje del ATI obtuvo valores similares a los del estudio de validación en Chile. La confiabilidad de sus dos escalas obtiene valores considerados aceptables, con una reducción a de 21 a 19 en el número total de ítems.

Tabla N° 1: Comparación de resultados estudio de validación y pilotaje ATI

Estudio y muestra	KMO	% varianza explicada	Coeficiente de confiabilidad	
			N° e ítems validados en cada escala	
			Escala TICP	Escala CCCE
González y cols., 2011, N= 248	0,788	34,2	$\alpha = .754$, 10 ítems: 1-3-4-5-6-7-8-9-10-11	$\alpha = .813$, 11 ítems: TODOS
Pilotaje tesis, 2012, N=195	0,701	41,7	$\alpha = .690$, 9 ítems: 3-4-5-6-7-8-9-10-11	$\alpha = .748$, 10 ítems 1-2-3-5-6-7-8-9-10-11

- ii. Análisis PTE: En la tabla N° 2 se aprecia que el pilotaje del PTE obtiene en general, resultados similares a los del estudio de validación en Chile. En las escalas “Control de la docencia” (TC), “Carga de trabajo” (TP), y “Visión de la unidad académica sobre la docencia” (DV), el pilotaje permitió agregar nuevos ítems a los usados por González y cols., con coeficientes de confiabilidad similares y considerados aceptables. Respecto a la escala “Características de los Estudiantes” (SC), el análisis de confiabilidad redujo el número de ítems y se obtuvo un α de Cronbach considerado sólo medianamente aceptable; al respecto, se hipotetiza que la inclusión de casos de primer año pudo haber afectado los resultados, en la medida que los profesores de estos alumnos pudieran asociar características particulares a este grupo de estudiantes. En cuanto a la escala “Tamaño de clase” (CS), los análisis de confiabilidad no obtuvieron resultados aceptables, por lo que sus ítems fueron finalmente excluidos del reporte de investigación.

Tabla N° 2: Comparación de resultados estudio de validación y pilotaje PTE

Estudio y muestra	KMO	% varianza explicada	Coeficiente de confiabilidad N° e ítems validados en cada escala			
			Escala SC	Escala TC	Escala TP	Escala DV
González y cols., 2011 N= 122	0,671	44,2	$\alpha = .754$ 5 ítems TODO	$\alpha = .708$ 4 ítems: 1-4-5-9	$\alpha = .643$ 3 ítems 2-5-6	$\alpha = .690$ 3 ítems 2-3-5
Pilotaje tesis, 2012 N=195	0,701	41,7	$\alpha = .601$ 4 ítems: 1-2-3-4	$\alpha = .704$ 6 ítems: 1-3-4-5-8-9	$\alpha = .664$ 4 ítems: 2-4-5-6	$\alpha = .689$ 6 ítems 1-2-3-4-5-6

iii. Conclusiones: El pilotaje realizado permitió ajustar los instrumentos escogidos para el estudio, obteniendo medidas de confiabilidad y validez similares al estudio de validación en Chile, para 19 ítems provenientes del ATI y 20 ítems del PTE.

4.3.2. Técnicas e instrumentos de la fase cualitativa

En la segunda etapa del estudio se buscó acceder al objeto del estudio de la tesis, las concepciones de enseñanza aprendizaje de los docentes universitarios de primer año. Para ello, se decidió realizar *entrevistas situadas o episódicas* individuales, a casos seleccionados de la muestra de la fase cuantitativa.

La principal característica de este tipo de entrevistas es que solicitan que los entrevistados enfoquen su atención en situaciones o episodios concretos que podrían aportar información importante para los objetivos de la investigación (Flick, 2007). Como supuesto, esta técnica plantea que, a partir de sus experiencias, los sujetos generan conocimiento de tipo narrativo-episódico, asociados a las situaciones o episodios concretos, así como conocimiento semántico, esto es, supuestos y relaciones más abstractas que se organizan a partir de tales experiencias (Flick, 1997).

La elección de entrevistas situadas es congruente con el enfoque fenomenográfico de investigación, puesto que éste busca elicitar significados subyacentes de los fenómenos investigados, mediante la exploración de *ejemplos concretos* de tales fenómenos, proporcionados por los sujetos de investigación (Åkerlind, 2005b). En el caso de la tesis, las concepciones de enseñanza y aprendizaje que se busca investigar están referidas a un contexto particular: los

cursos de primer año universitario que los docentes realizaban durante el período de investigación, las características específicas de sus estudiantes en tales cursos, y la forma concreta en que decidieron y condujeron su docencia en ese contexto. Estas situaciones o episodios concretos funcionarían como ejemplos, a través de los cuales se podrían reconstruir las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes participantes que sustentan su práctica pedagógica en ese contexto.

Para realizar las entrevistas, se desarrolló un guión especialmente diseñado para este estudio, en base a los objetivos de la investigación y considerando los resultados de la primera fase. La creación de este guión implicó los siguientes pasos:

- Definición de los temas de la entrevista, en base a los objetivos de investigación planteados;
- Redacción de preguntas para cada tema definido, dirigidas a producir la mayor cantidad de información respecto a ellos.
- Ordenamiento de las preguntas, cautelando su secuencialidad, y enfatizando, como lógica de progresión, ir de lo más particular a lo más general, acorde al carácter situado que se buscaba en la entrevista.
- Validación por expertos: revisión del instrumento diseñado por la parte de la directora de tesis para su retroalimentación, así como por expertos que hicieron comentarios y sugerencias para su mejoramiento. Los expertos fueron dos psicólogos educacionales chilenos, conocidos previamente por la autora de la tesis. Una de ellos contaba con experiencia profesional en desarrollo de la docencia en educación superior; el otro, con experiencia como docente universitario y de investigación con alumnos de primer año de universidad
- Revisión final que realizó algunas modificaciones en el orden y enunciado de las preguntas, simplificando su redacción para precisarlas, y que dio forma final al instrumento.
- Pilotaje del guión de preguntas con un caso de la muestra del estudio, que resultó satisfactorio para comenzar su aplicación en la muestra de casos seleccionada para la segunda fase.

El guión de entrevista construido de esta forma quedó listo para su utilización en la fase cualitativa del estudio. Dado que las entrevistas fueron realizadas por ayudantes, se incorporaron en una pauta de entrevista (ver anexo N° 3). Ésta contenía, además de las preguntas, una sección de instrucciones para el entrevistador, una hoja de registro de datos de los entrevistados, y la secuencia de preguntas organizadas de acuerdo a los ejes temáticos.

4.4. Procedimientos de recolección y producción de información.

4.4.1. Aplicación de cuestionarios de la fase cuantitativa (mayo a agosto de 2012).

Para la aplicación de los cuestionarios del estudio, se contactaron autoridades en 7 universidades que pudieran facilitar el contacto con los docentes de primer año, proporcionar información de contacto de los docentes de primer año y servir de puente inicial entre éstos y la investigadora. Estas autoridades correspondieron tanto a directivos de nivel central como de unidades académicas específicas. Mediante correo electrónico, se envió a las autoridades información de presentación de la tesis, que explicaba sus objetivos y fases, invitándolos a participar. Durante este proceso, ocurrieron dos situaciones que resulta importante consignar. La primera es que en 4 de las 7 instituciones contactadas originalmente, los contactos presentaron la investigación ante sus autoridades superiores (por ejemplo, el vicerrector académico), ya sea para informar su realización o para solicitar su autorización para llevarla a cabo, la que fue otorgada. Otro hecho fue que en una institución, cuando la autoridad de nivel central que respaldó el estudio informó de su realización a los directivos de las unidades académicas, una directora de escuela solicitó información sobre la aprobación del estudio y sus estándares éticos por parte de la universidad de la investigadora. Para abordar este punto, se solicitó a la coordinación del Magíster de Psicología Educacional confeccionar una constancia (ver anexo N° 4) que diera cuenta de la aprobación de la tesis a nivel académico y ético, documento que fue remitido a la universidad en que se originó la consulta.

De las 7 universidades contactadas, se obtuvo respaldo a la investigación en 4 de ellas. Las restantes, si bien manifestaron su interés, dilataron su confirmación, y luego de dos nuevos contactos sin respuesta, se decidió no insistir en su participación. Las autoridades que aceptaron firmaron entonces un consentimiento informado, como representantes de la institución (universidad o unidad académica) (anexo N° 5).

Una vez obtenidos la autorización y respaldo institucional, se usaron dos estrategias para contactar a los docentes: las autoridades enviaron un correo electrónico general de presentación del estudio a los docentes de primer año, con copia a la investigadora, o bien, las autoridades enviaron un listado de profesores de primer año o los nombres específicos de profesores interesados en colaborar, previamente sondeados. Luego de eso, la investigadora les escribió de

forma directa para invitarlos y obtener su respuesta personalmente, con el fin de garantizar la confidencialidad de su participación en el estudio; en esta etapa, mediante correo electrónico, se les presentó la tesis y se adjuntó un consentimiento informado similar al usado con las autoridades (ver anexo N° 6).

De forma excepcional, en un caso se aceptó que la propia universidad manejara el contacto; en tal caso, la aplicación de los cuestionarios del estudio formaba parte de un programa más amplio de acciones de apoyo a sus docentes, y la universidad accedió a compartir su base de datos para el estudio en curso. Al igual que en el resto de los casos, los docentes de esta institución firmaron el consentimiento informado, accediendo a que sus respuestas fueron usadas en el estudio.

Algunos docentes contactados se negaron explícitamente a participar en el estudio, principalmente por razones de tiempo; otros consignaron explícitamente su participación sólo en el cuestionario, opción ofrecida en el consentimiento. En cuanto a los docentes que consintieron participar, luego de recibir su consentimiento les fue enviado el cuestionario de la fase cuantitativa (anexo N° 2) vía correo electrónico. Pasado un par de semanas, se envió un nuevo mensaje recordando el envío del cuestionario respondido para quienes aún no lo hacían. Cuando no se recibió respuesta a este contacto, se optó por no volver a insistir.

Algunos docentes que manifestaron su voluntad de participar comentaron previamente algunas dudas acerca de situaciones que les impedirían hacerlo. Por ejemplo, el tener poca experiencia en docencia, desempeñar algún cargo de gestión en sus unidades académicas, o encontrarse fuera del país para contestar el cuestionario o hacer la entrevista. En el primer y segundo caso, se les respondió que estas situaciones no impedían su participación; en el tercero, se les comentó que ambas instancias podían realizarse vía Internet, mediante correo electrónico y videoconferencia, respectivamente.

La recolección de los cuestionarios respondidos por los docentes se realizó casi totalmente vía correo electrónico. En 4 casos, los docentes consultaron la posibilidad de responderlo a mano, pues les resultaba más cómodo y rápido; estos cuestionarios fueron recogidos luego personalmente por la autora en los lugares de trabajo de los académicos, y posteriormente fueron respaldados electrónicamente.

La tabla N° 3 a continuación resume el proceso de contacto y recolección de cuestionarios en cada institución participante, así como para el total.

Tabla N° 3: Resumen de contacto a docentes para participación en fase cuantitativa

Universidad	N° Docentes		
	Contactados	Consienten participar	Responden cuestionario
A	58	24	23
B	15	3	2
C	365	40	35
D	14	14	14
Total	452	81	74
	100%	17,9%	16,4%

De acuerdo a lo que se aprecia en la tabla, del total de contactados, el 17,9% (81 docentes) consintió participar en el estudio y el 16,4% (74 docentes) efectivamente envió el cuestionario respondido.

4.4.2. Realización de entrevistas situadas individuales, fase 2 (diciembre 2012 a enero 2013).

a) Preparación de ayudantes de investigación para la realización de las entrevistas.

Para la realización de las entrevistas, se decidió contratar a dos ayudantes de investigación, los que fueron entrenados como entrevistadores por la investigadora a cargo de la tesis. Esta decisión se tomó, en primer lugar, por razones prácticas, pues permitía realizar las entrevistas en menor tiempo (considerando la cercanía del receso de verano), y en particular facilitar la participación de un grupo de profesores de la universidad del sur del país, que fueron entrevistados por uno de los ayudantes que residía en la misma ciudad.

Los ayudantes de investigación fueron dos psicólogos, una mujer y un hombre, vinculados al ámbito educativo a través de sus trabajos. Ambos contaban además con experiencia previa como ayudantes en investigación. Su entrenamiento como entrevistadores se realizó en dos sesiones de trabajo presencial con la autora de la tesis, en las que se les presentaron sus objetivos, los marcos teórico y metodológico, los lineamientos éticos del estudio, las características de la entrevista situada y la pauta creada para el estudio. Se acordó el procedimiento a seguir, estableciendo plazos, tareas y responsabilidades, y se discutieron dudas y alcances. Se les proporcionó el material requerido para la realización de la entrevista (copias impresas de pauta, consentimientos informados, grabadora en un caso) y se definieron vías de comunicación para resolver dificultades y consultar dudas.

b) Contacto con docentes y realización de las entrevistas.

Las entrevistas se realizaron una vez terminados los análisis de los datos producidos en la fase cuantitativa. Los docentes seleccionados para la muestra fueron contactados vía correo electrónico, para solicitarles su colaboración con esta fase de la investigación, cautelando que en su consentimiento informado inicial hubieran declarado explícitamente su disponibilidad para participar en ella. El correo electrónico, enviado por la autora, tenía por objetivo confirmar su disponibilidad e informar de las características de la entrevista (enfoque situado, duración, grabación para registro), presentando además al ayudante de investigación que estaría a cargo de realizarla. Luego, la definición de la fecha, horario y lugar de la entrevista fue acordada directamente por cada docente y el entrevistador responsable, siendo informada a la autora de su realización.

Este contacto con los seleccionados fue hecho de forma progresiva: se realizó una invitación inicial a un grupo de 5 docentes, y luego se fue avanzando con el resto, para tomar medidas (reemplazo por otro caso similar) si alguno de ellos desistía de participar. En todo caso, esto último no fue necesario, pues los 10 docentes contactados aceptaron realizar la entrevista, y con ello se completó el número mínimo estimado. En ese momento, además, el avance del cronograma de trabajo requirió dar por cerrada la recolección de datos de esta fase.

Una vez realizadas las entrevistas, los ayudantes de investigación enviaron los audios a través de una plataforma digital, y confeccionaron una planilla con los principales datos de caracterización de sus respectivos entrevistados, complementarios a los recogidos en el cuestionario de la fase 1. Las entrevistas fueron transcritas por una profesional contratada especialmente para este trabajo, quedando disponibles para su análisis a mediados de febrero del 2013.

4.5. Procedimientos de análisis de la información.

En concordancia con los objetivos de cada fase, la naturaleza de las técnicas de recolección usadas, así como el tipo de información recogida, se desarrollaron distintos tipos de análisis de los datos.

4.5.1. Análisis de los datos de la fase cuantitativa.

Para los datos obtenidos en la primera fase del estudio mediante la aplicación de cuestionarios de carácter cuantitativo, se realizaron análisis correlacionales, de conglomerados y de perfilamiento de conglomerados, utilizando el software SPSS. Estos tipos de análisis son los que habitualmente se realizan para los instrumentos utilizados en el estudio, y tienen por objetivo caracterizar y analizar los enfoques de docencia y la percepción del contexto de enseñanza para el grupo de sujetos participantes. En el análisis y perfilamiento de conglomerados, en particular, se usaron para identificar características de los participantes que tuvieran peso o influencia en la conformación de conglomerados o grupos de docente.

4.5.2. Análisis de los datos de la fase cualitativa.

En cuanto a los datos de la fase cualitativa, se realizó un análisis fenomenográfico, el que se orienta a la construcción de categorías jerárquicamente inclusivas, denominadas espacios de resultados, que permita interpretar y dar significado a los diversos aspectos de la experiencia de los docentes participantes en cuanto a sus concepciones de enseñanza y aprendizaje (Åkerlind, 2005b). Para realizar este análisis, se realizaron los pasos que se describen a continuación.

Para comenzar, se realizó una primera lectura general de las transcripciones de cada entrevista, en la que se marcaron citas que estuvieran referidas al concepto central o eje temático de cada objetivo de investigación: alumnos, docente, conocimiento, instituciones, distinguiéndolas entre sí acorde a estos ejes.

Luego, cada una de las entrevistas se releyó en 3 o 4 ocasiones, cada una de las cuales se enfocó en las citas seleccionadas de uno o dos de los ejes temáticos señalados; en esta lectura, se etiquetó cada cita seleccionada con palabras o frases claves que dieran cuenta del sentido de la cita. De esta forma, se obtuvieron categorías iniciales de análisis, las que fueron transcritas, junto con cada cita, en una planilla de datos Excel que permitía usar filtros para comparar distintas citas entre sí, analizando sus similitudes y diferencias; esta comparación permitió establecer relaciones entre ellas, redefiniendo en algunas ocasiones la etiqueta asignada a una cita para homologarla a

la de otra con la que compartiera un sentido similar, o bien re-etiquetar dos o más citas para dar cuenta de un sentido compartido entre ambas.

A continuación, se realizó un cierre parcial intra-casos, en que se seleccionó para cada uno de ellos, un conjunto de citas consideradas como más significativas para ilustrar las diversas visiones del sujeto en cada eje temático. En esta etapa, las citas fueron agrupadas en torno a núcleos temáticos, los que corresponden a aspectos o elementos más concretos de cada eje; por ejemplo, respecto al eje temático “Conocimiento del curso”, asociado al objetivo específico 3, se generaron los núcleos “Tipo de conocimiento” y “Nivel de complejidad”, entre otros. Dentro de estos núcleos se organizaron la diversidad de visiones del colectivo, agrupando las categorías creadas en el paso anterior (palabras o frases claves), de acuerdo a su convergencia o divergencia; por ejemplo, al interior del núcleo “Tipo de conocimiento”, se agruparon las palabras o frases claves que daban cuenta de contenidos o conocimientos teóricos, distinguiéndolas de las referidas a habilidades o destrezas. En ocasiones, al interior de estos núcleos también fue necesario distinguir subcategorías, como por ejemplo, entre “Habilidades profesionales o disciplinarias” y “Habilidades transversales o generales para el aprendizaje”.

Con estos cierres, se realizó una primera descripción exhaustiva de los resultados, detallando la diversidad de visiones del conjunto de los participantes. Sin embargo, como antes se ha señalado, el análisis fenomenográfico no busca sólo dar cuenta de tal variabilidad, sino establecer relaciones jerárquicamente inclusivas entre las diversas visiones, lo que el enfoque denomina *espacio de resultados*. Por otro lado, la diversidad de visiones obtenida hasta esta etapa está referida a los ejes temáticos de cada objetivo de investigación, de forma aislada; pero las concepciones de enseñanza y aprendizaje se suponen articuladas a través de estos ejes, integrando y combinando visiones que los docentes tienen sobre los estudiantes de primer año, los conocimientos trabajados con ellos, su rol como docentes, las características más concretas de sus cursos y de las instituciones en que trabajan, como una representación multidimensional del objeto de estudio.

En este sentido, la interpretación propuesta de los resultados sigue la línea expuesta en el marco teórico de considerar la enseñanza y el aprendizaje como caras complementarias de un solo proceso. Éste se comprende a partir de los elementos del denominado “triángulo pedagógico”: estudiante, docente y conocimiento; y en una perspectiva situada, suma el contexto en que éstos se articulan, en el caso de esta investigación, un curso concreto de primer año,

realizado en una universidad específica. Esta manera de interpretar los resultados difiere de lo que suele exponer la mayor parte de la investigación de concepciones que toma como sujetos a los docentes, respecto a los cuales se suele focalizar en sus concepciones sobre la enseñanza. En este caso, se pensó que los resultados quedan mejor articulados integrando ambos conceptos, dado que, por ejemplo, la referencia a un componente suele conllevar de forma más o menos explícita una referencia a otro.

Así, la construcción del espacio de resultados implicó un doble movimiento. Por un lado, en cada eje temático, construir relaciones que organizaran los resultados en una jerarquía inclusiva, como lo propone el enfoque del estudio; esto implicó interpretarlas, decidiendo y definiendo una estructura en que algunas de ellas abarcaban a las demás, o dicho de otra forma, representaban formas más complejas de significar el objeto de investigación. El segundo movimiento implicó proponer asociaciones entre los distintos niveles jerárquicos de los diferentes ejes temáticos, los que terminaron por constituirse como dimensiones de las concepciones resultantes. Esto quiere decir que una determinada concepción de enseñanza y aprendizaje contiene representaciones que incluyen referencias sobre el conocimiento, los estudiantes, el docente, el curso y la institución.

Finalmente, es importante considerar que la construcción de los resultados en esta perspectiva desborda los límites de los casos, pues no son los sujetos, sino sus visiones, las que se organizan de esta forma en el espacio de resultados. Esto implica que ninguna de las concepciones construidas puede asociarse a un caso específico, así como ningún caso queda enteramente representado por un sólo tipo de concepción. Ahora bien, en la integración de los resultados, se proponen asociaciones entre casos de los conglomerados y ciertos tipos de concepciones, a fin de dar respuesta a los objetivos de investigación, y discutir posteriormente sus implicancias.

4.6. Aspectos éticos.

Como se describió previamente, la convocatoria inicial a los docentes participantes del estudio se realizó a través de las autoridades institucionales de las universidades en las que trabajan. Dada la relación de subordinación directa o indirecta que ésta situación planteaba, que podía interpretarse como una obligación a participar, se puso énfasis en cautelar los aspectos éticos de la investigación mediante la elaboración de protocolos para ambas fases del estudio, a fin de

garantizar un manejo adecuado del proceso, la información recogida y sus resultados. Estos protocolos establecían, entre otros puntos:

- El contacto directo entre la investigadora y cada participante para aclarar dudas, así como para enviar y recibir los consentimientos informados y cuestionarios respondidos.
- La información y reiteración a cada convocado de su derecho a negarse a participar, o de revocar su participación en cualquier fase de la investigación.
- La asignación de números de folio para identificar las respuestas de los participantes en la base de datos de la fase cuantitativa, resguardando su anonimato durante el análisis.
- El anonimato en las referencias tanto a los participantes como a sus universidades, en el texto de la tesis y especialmente en la exposición de resultados, omitiendo datos que pudieran identificarlos personalmente.

Además, se enfatizó la solicitud de autorización institucional para la realización del estudio, mediante la confección, envío y solicitud de firma o expresión de acuerdo explícito en consentimientos informados a los participantes, de acuerdo a los estándares éticos y los protocolos exigidos por el Programa de Magíster en Psicología Educacional. Las cartas de consentimiento informado para las instituciones y docentes invitados a participar en el estudio (anexos N° 5 y 6) fueron redactadas de acuerdo a las orientaciones entregadas por el mismo Programa. Así mismo, cuando fue requerido por un potencial participante, se confeccionó y entregó un documento adicional de respaldo, por parte de la Coordinación del Programa de Magíster (anexo N° 4), que informaba el proceso institucional seguido para cautelar los aspectos éticos de la investigación.

5. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

En este capítulo, se describen los resultados de la investigación de manera detallada, comenzando en la sección 5.1., por los *enfoques de docencia* y la *percepción del contexto de enseñanza* de los docentes participantes de la investigación. Estos resultados fueron obtenidos en el tratamiento estadístico de los datos de la fase cuantitativa del estudio, que incluyó *análisis de correlaciones*, y *análisis y perfilamiento de conglomerados*.

Luego, en la sección 5.2., se da cuenta de las *concepciones de enseñanza y aprendizaje*, emergidas en el análisis *fenomenográfico* de los datos de la fase cualitativa.

Finalmente, en la sección 5.3., se presenta la integración de los resultados de ambas fases.

5.1. Enfoques de la docencia y percepción del contexto de enseñanza: resultados la fase cuantitativa.

5.1.1. Análisis de correlación

La tabla N° 4 muestra los resultados del análisis de correlaciones entre las escalas del *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) y el *Perception of the Teaching Environment Questionnaire* (PTE), en la muestra de participantes de la investigación.

Cuestionario	ATI			PTE		
	TICP	CCCE	SC	TC	TP	DV
Enfoque de la docencia (ATI)						
“Docencia centrada en la transmisión de información y el profesor” (TICP)	1	-,059	-,039	-,181	,002	,071
“Docencia centrada en el cambio conceptual y el estudiante” (CCCE)		1	,327**	,169	,064	,328**
Percepción del contexto de enseñanza (PTE)						
“Características de los estudiantes” (SC)			1	,305**	,414**	,502**
“Control de la docencia” (TC)				1	,304**	,443**
“Presión de tiempo” (TP)					1	,237*
“Visión de la unidad académica sobre la docencia” (DV)						1

n=74, *p<0,05 (bilateral), **p< 0,01 (bilateral).

En la tabla se puede observar respecto al ATI, que:

- No se observan correlaciones significativas entre las escalas “Transmisión de Información / Centro en el Profesor” (TICP) y “Cambio Conceptual / Centro en el Estudiante” (CCCE) del ATI.
- La escala TICP no correlaciona significativamente con ninguna escala del PTE.
- Se aprecia una correlación significativa y positiva entre la escala CCCE y la escala “Características de las Estudiantes” (SC), $r = ,327$;
- Se aprecia una correlación significativa y positiva entre la escala CCCE y la escala “Visión de la unidad académica sobre la docencia” (DV), $r = ,328$.

Los resultados podrían resumirse señalando que al menos una escala del ATI, la escala CCCE, discrimina al interior de la muestra del estudio. Además, considerando las correlaciones entre las escalas CCCE, SC y DV, se puede hipotetizar que los profesores que tienden a adoptar un enfoque de la docencia más centrado en el cambio conceptual (CCCE), tienen una visión más positiva de sus estudiantes (SC) y una mejor percepción del apoyo de su unidad académica (DV).

En cuanto al PTE, se observa que:

- Existen correlaciones significativas y positivas entre la escala SC y las escalas “Control sobre la docencia” (TC) ($r = ,305$), “Carga de trabajo” (TP) ($r = ,414$) y “Visión de la unidad académica sobre la docencia” (DV) ($r = ,502$).
- Se observan correlaciones significativas y positivas entre la escala TC y las escalas TP ($r = ,304$) y DV ($r = ,443$).

Los resultados permiten hipotetizar, en primer término, que los docentes que tienden a considerar más positivas las características de sus estudiantes (SC), tienen una mejor percepción de su grado de control de la docencia que realizan (TC), del tiempo con el que cuentan para ella (TP), y del apoyo que reciben de su unidad académica (DV). Además, se puede hipotetizar que en la medida que los profesores perciben más positivamente el grado de control sobre su docencia (TC), también perciben más positivamente su tiempo para la docencia (TP) y el apoyo que reciben desde su unidad académica (DV).

5.1.2. Análisis por conglomerados.

La tabla N° 5 resume los resultados de los análisis de conglomerados realizados para explorar experiencias cualitativamente diferentes de la docencia entre los 74 docentes de primer año de universidad que participaron del estudio.

Tabla N° 5: Análisis de conglomerados

Escala	Grupo 1 (n=51)		Grupo 2 (n=23)		t-test	t-test
	M	DS	M	DS	Var=	Novar=
“Docencia centrada en la transmisión de información y el profesor” (TICP)	2,86	,577	2,86	,641	-0,15	-0,15
“Docencia centrada en el cambio conceptual y el estudiante” (CCCE)	4,16	,472	4,03	,575	1,023	,950
“Características de los estudiantes” (SC)	3,75	,701	2,87	,527	5,401	6,009
“Control de la docencia” (TC)	4,32	,449	3,67	,749	4,657	3,875
“Presión de tiempo” (TP)	3,85	,590	2,70	,780	7,048	6,346
“Visión de la unidad académica sobre la docencia” (DV)	4,13	,454	3,36	,602	6,131	5,516

El análisis mostró la conformación de dos grupos de profesores. El grupo 1 tiene un N=51 y el grupo 2 tiene un N=23. En la tabla se aprecia que:

- Ambos grupos obtienen el mismo puntaje en la escala TICP (media=2,86).
- Ambos grupos obtienen en la escala CCCE un puntaje mayor que en la escala TICP (grupo 1, media=4,16; grupo 2, media=4,03)
- En la escala CCCE, el grupo 1 obtienen una media más alta que el grupo 2, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.
- En cuanto al PTE, se observa que el grupo 1 obtiene medias más altas que el grupo 2 en todas las escalas.

Se puede hipotetizar, de acuerdo a los resultados del ATI, que ambos grupos mostrarían una disposición más favorable hacia un enfoque de cambio conceptual, dado que obtienen puntajes más altos en la escala CCCE que en la escala TICP; pero, dado que el grupo 1 obtiene en la escala CCCE una media mayor que la obtenida por el grupo 2 en la misma escala, y aunque la diferencia entre ambas no es estadísticamente significativa, el grupo 1 podría ser más proclive que el grupo 2 a enfocar su docencia hacia el cambio conceptual. En cuanto a los resultados del PTE, dado que el grupo 1 obtiene medias más altas que el grupo 2 en todas las escalas, se puede hipotetizar que en el grupo 1 hay una percepción más positiva de su contexto de docencia.

Combinando los dos últimos resultados, se puede hipotetizar que en el grupo 1 tiene una percepción más positiva del contexto de enseñanza y obtiene puntajes más altos en la escala CCCE. Esto resulta relevante, pues son resultados similares a lo propuesto por las investigaciones previamente realizadas en este tema, así como a los obtenidos por el estudio de validación en Chile, lo que se profundizará en la discusión de los resultados.

5.1.3. Perfilamiento de los conglomerados.

La tabla N° 6 expone los resultados del perfilamiento de los conglomerados, en relación a características como sexo, tramo de edad, grado académico, años de experiencia profesional, años de experiencia docente, área disciplinaria, capacitación previa en docencia, y universidad en que trabaja.

Tabla N° 6: Perfilamiento de los conglomerados

Característica	Grupo 1 (n=51)	Grupo 2 (n=23)	X ²
<i>Sexo (válidos 74)</i>			
Femenino	65,6%	34,4%	0,286
Masculino	71,4%	28,6%	(p=,593)
<i>Rango de edad (válidos 73)</i>			
Entre 20 y 30 años	76,9%	23,1%	2,030
Entre 31 y 40 años	61,5%	38,5%	(p=,566)
Entre 41 y 50 años	65,2%	34,8%	
51 y más años	81,8%	18,2%	
<i>Grado académico (válidos 74)</i>			
Licenciado	70,8%	29,2%	0,234
Magíster	70,8%	29,2%	(p=,89)
Doctor	65,4%	34,6%	
<i>Años de experiencia profesional (válidos 74)</i>			
1 a 5 años	73,3%	26,7%	1,108
6 a 10 años	58,8%	41,2%	(p=,775)
11 a 15 años	73,3%	26,7%	
16 años y más	70,4%	29,6%	
<i>Años de experiencia profesional (válidos 73)</i>			
1 a 5 años	61,5%	38,5%	5,227
6 a 10 años	61,5%	38,5%	(p=,156)
11 a 15 años	68,4%	31,6%	
16 años y más	93,3%	6,7%	
<i>Área disciplinaria de formación (válidos 74)</i>			
Ciencias Sociales y Humanidades	75,7%	24,3%	4,802
Ciencias y Tecnología	52,6%	47,4%	(p=,187)
Ciencias de la Salud	60,0%	40,0%	
Arte	87,5%	12,5%	

Tabla N° 6: Perfilamiento de los conglomerados (continuación)

Capacitación en docencia (válidos 74)			
Sí	71,4%	28,6%	0,195
No	66,7%	33,3%	(p=,659)
Universidad en que trabaja (válidos 74)			
Universidad A	82,6%	17,4%	7,355
Universidad B	100,0%	0%	(p=0,061)
Universidad C	68,6%	31,4%	
Universidad D	42,9%	57,1%	

En la tabla se puede apreciar que, considerando X², ninguna de las variables estudiadas (sexo, tramo de edad, grado académico, años de experiencia profesional, años de experiencia docente, área disciplinaria, capacitación en docencia y universidad de pertenencia), tiene peso en la conformación de los grupos considerando un intervalo de confianza de 95%.

Ahora bien, se observa que en esta muestra en particular, la variable “Universidad de pertenencia” obtuvo un $X^2(3)=7,355$, $p=0,061$, lo que se traduce a un intervalo de confianza al 90%. Este resultado entrega una pista o tendencia interesante de consignar: que la percepción del contexto de enseñanza, al parecer, se relaciona con la institución universitaria en que se hace clases, o variables de ésta. Sin embargo, dadas las características y el tamaño de la muestra, esta tendencia no es generalizable y debería ser estudiada en una muestra más amplia y representativa que la usada en este estudio, en donde se incluya otro tipo de instituciones universitarias y de educación superior.

En resumen, como resultados de la fase cuantitativa se puede señalar respecto a los enfoques de docencia y la percepción del contexto de enseñanza que:

- Se observan asociaciones positivas entre un enfoque de docencia centrado en el cambio conceptual y una mejor percepción del contexto de enseñanza.
- Se conforman dos grupos de docentes, de los cuales el grupo 1 muestra una mayor disposición hacia un enfoque de la docencia centrado en el cambio conceptual asociado a una mejor percepción de su contexto de enseñanza, que el grupo 2.
- En la conformación de los grupos, para esta muestra particular, se observa una tendencia o pista a estudiar en cuanto a la posibilidad que la variable “Universidad de pertenencia” incida en la percepción del contexto de enseñanza.

5.2. Concepciones de enseñanza y aprendizaje: resultados de la fase cualitativa.

Como se ha señalado previamente, los resultados de esta etapa se han construido mediante análisis fenomenográfico, el que junto con dar cuenta de la variabilidad de concepciones del colectivo de participantes, apunta a organizar esa variedad de visiones en un sistema jerárquicamente inclusivo, denominado *espacio de resultados*, que da cuenta de la forma en que se organizan desde la interpretación del investigador.

Ahora bien, considerando el gran volumen de datos generados en la fase cualitativa, antes de presentar el espacio de resultados se considera necesario darle un marco, mediante una descripción detallada de éstos. Por tanto, en las secciones 5.2.1 a 5.2.5, se describen los resultados ordenados en ejes temáticos, los que corresponden a los conceptos centrales de cada objetivo de investigación; y al interior de cada eje, organizados en “núcleos temáticos”, los que corresponden a aspectos o elementos más concretos de cada eje; por ejemplo, respecto al eje “Conocimiento del curso”, se proponen como núcleos “Tipo de conocimiento” y “Grado de dificultad del conocimiento”, entre otros.

Tanto los ejes como los núcleos construidos como un primer nivel de análisis de los datos, que presenta resultados para cada objetivo de manera transversal a los sujetos de la muestra cualitativa; al término de cada eje, se realiza una integración parcial de resultados.

El espacio de resultados, que da cuenta de las concepciones de enseñanza y aprendizaje como objeto de la investigación, se presenta en la sección 5.2.6. Allí, las concepciones se construyen como una organización jerárquicamente inclusiva de elementos combinados de los distintos ejes temáticos, los que pasan a ser dimensiones de las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

5.2.1. Los estudiantes de primer año como aprendices.

Los resultados en torno a este eje temático se pueden organizar en 3 núcleos: las características con que los describen los docentes entrevistados, las explicaciones que algunos de ellos tienen de por qué tienen estas características, y ciertas imágenes o conceptos con que los docentes representan a sus estudiantes de primer año.

a) Características de los estudiantes de primer año.

Al caracterizar a sus estudiantes de primer año, un primer plano tiene que ver con el reconocimiento de su diversidad, en distintos ámbitos; por ejemplo, al interior de un mismo grupo o curso, o de una generación a otra generación:

“Todos los grupos son distintos (...) En la llegada de los alumnos hay muchas diferencias (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Hay generaciones y generaciones, hay generaciones que son muy estudiosas, donde el gran porcentaje de los estudiantes son responsables” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Sé que hay una diversidad de estudiantes, chicos que vienen recién saliendo de cuarto año” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Esta diversidad es observada en distintas características, como el nivel académico, la actitud en clases, el desplante personal y los hábitos de estudio, lo que algunos docentes relacionan con el género y el colegio de origen de los alumnos:

“En el caso que yo vi, los hombres ponían más atención a la clase, las chicas conversaban más” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Se nota igual la diferencia (de colegio), en cómo se presentan, por ejemplo, yo creo que tiene que ver mucho con la confianza que se tienen ellos mismos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Los hábitos de estudio podrían ser diferentes, pero eso va a depender de dónde vengan (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Sin embargo, cuando se refieren a su rendimiento académico, los docentes tienden a considerar a los estudiantes más bien parejos entre sí, aunque uno de ellos cree que las mujeres tendrían mejores logros:

“Un grupo bastante similar; por no decir parejo, bastante equilibrado” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Por lo general, son bastante...planos, académicamente uno los ve que son... todos terminan a la vez (...) hay un par de personas que se les nota que traen más... conocimientos, pero más conocimientos no del colegio” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“A nivel de resultado yo creo que estaba medio parejo, yo tengo la impresión de que las mujeres siempre tienen mejores notas, no sé si será real” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

También se aprecia que un interés común en esta etapa de inicio tiene que ver con las relaciones sociales que los estudiantes de primer año empiezan a desarrollar en la universidad:

“Al principio llegan yo creo que con la misma motivación y es lo mismo de primer año, que lo van a pasar bien y todo” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“(Interés) De relacionarse, de conocer otra gente” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Están como descubriendo y descubriéndose, conociendo gente” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Respecto a una descripción más específica de los estudiantes, un primer conjunto de características atribuidas alude a una serie de déficits que traerían a su llegada. Un primer tipo de déficits son los relativos a ciertas capacidades instrumentales para su aprendizaje en un contexto académico, entre las que se mencionan “fallas” o vacíos en vocabulario, redacción, manejo de idiomas, hábitos de estudio, concentración y atención en clases.

“La poca cantidad de palabras que conocen, de repente no salen del garabato” ((Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Escriben horrible, no saben redactar una idea, no saben desarrollar una idea” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Se supone que los alumnos salen con conocimientos medianos de inglés, que les permite leer, pero cuando recién llegan del colegio esos conocimientos no están” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“No tienen hábitos de estudio, la mayoría no tienen hábitos de estudio” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“¡Típico que uno pregunta!, ‘¿alguna duda?’, no, no hay, nunca hay y tú después les haces una pregunta con respecto a eso y ahí aparecen... ‘no, no entendí’, ‘¡ah, era otra cosa!’ ” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Un segundo tipo de déficits descritos por los docentes tienen que ver con el bajo desarrollo o dificultades en habilidades cognitivas importantes en la educación superior, en especial, las de orden superior como el análisis crítico y la integración de conocimientos.

“El análisis, digamos, de la materia, ellos no los logran con rapidez” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“O sea, es una cosa completamente descriptiva y ojalá de aprenderse de memoria lo que dice el libro, no hay ningún análisis crítico” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“No se genera una postura crítica respecto de los contenidos, o sea, lo que dice el profe es ley” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Tienen una formación que les cuesta integrar, como primera cosa, integrar contenidos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Otro tipo de déficits que los docentes observan en sus estudiantes se refieren a actitudes que afectarían su aprendizaje de forma negativa: falta de disciplina, baja tolerancia a la frustración, poca persistencia o esfuerzo, exceso de dependencia, desinterés ante la universidad.

“Son un poco preocupantes ah, los niveles de disciplina” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Hay algunos que no aguantan, entonces, dicen ‘no, me voy a otra carrera’ ” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Poca tolerancia a la frustración, en algunos casos; les cuesta aceptar cuando algo no funciona” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“(El trabajo del curso) Requiere de un tiempo que los alumnos no están tan acostumbrados a sostener y en ese punto creo que se produce una dificultad” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Estudian lo justo, lo necesario, o sea, lo que se les presenta en clases no más” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Son muy dependientes, eh... necesitan constantemente la aprobación” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Llegan con el diario y se ponen a leerlo, otros se ponen a dormir... o sea, yo creo que también los alumnos de primer año tienen un comportamiento bien poco... ¿cómo decirlo? No es que sean educados o no, sino que bien poco interesados en la universidad” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Otra característica que los docentes observan en sus estudiantes de primer año es que conocen y han experimentado muy poco respecto a las disciplinas y carreras a las que ingresan, de las que tendrían imágenes más bien infantilizadas y distorsionadas:

“Con unas vivencias muy infantiles, muy de niños, de los juegos y ese tipo de cosas” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Todavía tienen poca experiencia al respecto (de la disciplina)” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Muchos de ellos no tienen idea de lo que es (menciona disciplina)” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Llegan así y están medio perdidos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Tienen mucho mito, además, entran con ese ánimo de que la carrera hay mucho empleo y ganan mucho dinero, tienen poca vocación” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En relación con lo anterior, algunos docentes observan que una mayoría de sus estudiantes están inseguros o desmotivados con la carrera que estudian; sólo uno de los docentes los observa motivados con la carrera elegida:

“Muchos entraron a (menciona disciplina) porque no habían entrado a otras carreras” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Ellos aquí como que todo el año se preguntan, ‘¿qué es la (menciona carrera) y qué estoy haciendo aquí?’ ” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“En general, sí, están motivados, en el curso que estuve yo estaban motivados, les gusta la (menciona carrera), se motivan” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En contraste con las descripciones anteriores, los docentes también reconocen en sus estudiantes diversas cualidades que serían más favorables para el aprendizaje. Entre ellas una mencionada con frecuencia es el interés o “avidez” por aprender:

“Como con ganas de aprender, con ganas de preguntar, con ganas de participar” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Yo los veo como gente ávida de aprender” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Se ponen muy ávidos de descubrir y descubrir y descubrir” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Ellas, en general, ingresan a la carrera bien incentivados, las alumnas, de aprender” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Están motivados, o sea, vienen a aprender, eso es lo que yo veo, están así como sedientos de conocimiento, vienen porque quieren saber cosas y eso es bueno” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Relacionado con lo anterior, algunos docentes destacan como otras características de los alumnos de primer año que serían muy receptivos y respetuosos del profesor como figura de conocimiento:

“Tremendamente perceptivos y receptivos” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Son unas esponjas, absorben todo, todo lo que se les dice lo agarran” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Todavía ven al profesor como alguien que les puede enseñar algo” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Algunos que son más respetuosos... muy respetuosos, sin dejar de manifestar lo que ellos piensan, respetan mucho la opinión del docente” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Otras características que son vistas como positivas son su interés en participar, así como la creatividad y el gusto por lo lúdico.

“Todos participaban, la verdad es que a los chicos les gusta participar, al principio son medios así... ‘no’, pero después se les pasa” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Tú no alcanzabas a decir una palabra y ¡estaban todos levantando la mano!” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Son excelentes actores (...) son muy creativos, eso es lo que tiene de bueno (...) les gusta jugar” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Se les ocurren unas cosas preciosas” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Algunos docentes destacan que todos sus alumnos tienen potencial, dado que han logrado entrar a la universidad:

“Hay un elemento súper valioso en cada alumno” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Yo creo que están preparados, o sea, entraron a la (menciona universidad) (...) están preparados, tienen un potencial súper alto” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Pero, en general, todos pueden, sí eso es lo que hay que tratar de transmitirles, ‘todos pueden’, porque ya el hecho de que estén en el universidad es porque pueden” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Otras características que se les asignan tienen que ver con su concreitud, y su constante necesidad de cambio y de hacer actividades distintas a lo largo de la clase:

“Los alumnos en primero necesitan algo bien tangible” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Ellos necesitan sentir, mirar y ver, y la entrevista que se va a hacer al hospital, también les gusta mucho” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Les gusta que la clase se vaya mutando todo el tiempo, se vaya transformando, como te decía antes, no resisten mucho la repetición, les cuesta cuando se repite y se repite empiezan a aletargarse, les gusta que sea dinámico, necesitan algo dinámico, que este activo (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Hacer, les encantan las cosas prácticas” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Al comparar a los estudiantes de primer año con otros alumnos mayores, en general los docentes los reconocen muy diferentes. Estas diferencias, en aspectos como la receptividad, la curiosidad, la participación y la dedicación a su carrera, son percibidas mayoritariamente de manera positiva:

“No es como un alumno de tercer año, un alumno de quinto” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“En comparación con alumnos más grandes son alumnos que están como esponjas” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“(En tercer año) ya los alumnos no están en esa situación un poco de... de curiosidad, por así decirlo, de las cosas que les esperan en la universidad” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Los alumnos de primero son trabajadores, trabajan como chinos, es impresionante el tiempo... pierden su vida, concentrados en su carrera” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“(Los alumnos de primero) Son súper incentivados, contentos. Como que yo siento que... a mí me gustaría ver la manera de que ellos mantengan esa iniciativa en los otros años” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Aunque por otra parte, también hay docentes que resaltan la complejidad de manejar a los alumnos de primero, o que los perciben menos positivamente en comparación con los estudiantes mayores en su motivación y sus habilidades para el estudio:

“Tienes que manejar muchas más variables que con el alumno que está en 3° o 4° y ya sabe qué debe hacer, cómo se debe comportar, los ramos ya los tiene claros, ya sabe que está en una carrera del área de (menciona área disciplinaria), ¡es distinto!” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“(A los estudiantes mayores) les interesó el tema, se quedaron en la carrera, saben más, ya han leído, ya han tenido una formación en (menciona disciplina)” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Finalmente, algunos docentes que tienen experiencia de hacer clases en distintas universidades, también hacen presentes las diferencias que pueden observar entre los estudiantes de unas y otras:

“Hay un nivel intelectual distinto (entre alumnos de las universidades en que trabaja)” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Aquí (en comparación con otra universidad en que trabaja) entran alumnos mucho más estudiosos, mucho más preparados en comprensión lectora, por ejemplo, mucho más dispuestos a leerse textos teóricos y poder hacer un análisis, y poder hacer un ensayo a partir de eso” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“En el grueso, tú ves más entusiasmo por el conocimiento, en (menciona otra universidad en la que trabaja) que en (menciona universidad donde da el curso por el que se le entrevista)” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

b) ¿Por qué los estudiantes de primer año son así?

Cuando los docentes plantean explicaciones acerca de las características de sus estudiantes, un primer factor que señalan como influencia es la formación escolar que éstos recibieron. Al respecto, varios creen que algunas características de sus estudiantes están marcadas por el tipo de colegio en que estudiaron; y en algunos casos, son críticos de esta formación por las consecuencias que tendría en su preparación para la vida universitaria que empiezan a afrontar.

“Los hábitos de estudio podrían ser diferentes, pero eso va a depender de dónde vengan, ¿me entiendes?, no sé, si son colegios municipales, sin son privados” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Cuando vienen del colegio acá, todavía vienen muy con esa formación de... acostumbrados a hacer lo que se les dice, entonces, no conocen un poco o no aprovechan la libertad de crear”
(Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Se nota igual la diferencia (de colegio), en cómo se presentan, por ejemplo, yo creo que tiene que ver mucho con la confianza que se tienen ellos mismos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Es un tema de la formación con que salen de la Enseñanza Media que es la mínima” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Algunos docentes consideran que la selectividad en el ingreso de los estudiantes también marca diferencias que son importantes entre alumnos de primer año de una u otra universidad:

“Hay un tema de admisión que es muy marcado (...) Y en la (menciona otra universidad en la que trabaja) entran alumnos más desvalidos en ese sentido, porque la admisión es menos exigente, eso es una diferencia rotunda” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Son distintos los ambientes, se genera esta segregación... por puntaje ya, el puro puntaje y esa selección te genera alumnos de otras características que pal mundo actual pueden ser más positivas” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Se definen bastante por el puntaje que traen, no es una cosa así como tan al azar” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Finalmente, los docentes mencionan otros diversos factores, algunos de ellos más individuales y otros más relativos al contexto, que influirían características tanto académicas (por ejemplo, sus conocimientos previos) como sociales (por ejemplo, facilidad para integrarse en grupos) de sus alumnos:

“Depende mucho de la personalidad de la gente, ah, algunos son más sociables, otros no”
(Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“El otro era de otro colegio, pero yo creo que la formación en su casa era muy buena, por lo tanto, él tenía conocimientos de muchas cosas y andaba todo el rato contando cosas, ‘mi papá me dijo esto’ ” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“La mayoría estudiaba con créditos universitarios, de repente, tenían problemas con eso”
(Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“A esos que les costaba, no solamente era porque no estudiaban, sino que tenían problemas de viajar, tenían que viajar todos los días; y otros tenían problemas familiares” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

c) Imágenes de los docentes acerca de los estudiantes de primer año.

Además de características específicas, en ocasiones los docentes usan ideas o conceptos más complejos, a la manera de una imagen, para representar a sus estudiantes de primer año. Por ejemplo, varios docentes entrevistados describen a sus estudiantes de primer año como niños o adolescentes prolongados, asociando lo anterior con inmadurez en su actuar:

“Los alumnos nuestros son bastante más inmaduros, mucho más niños” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Para mí el primer año es casi como que llegaron al Kindergarten” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Son niños, más niños que las generaciones que me han tocado” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Entender que se prolongó la adolescencia y cuáles son las conductas que aparecen, que se repiten en un niño... chico de 18 años de hoy y un chico de hace 10 años, y que es radicalmente distinto” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Todavía es como que tú tienes un niño que está en 4º Medio y lo sentaste aquí en la universidad” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Los docentes usan otras imágenes que caracterizan a los alumnos de primer año como si estuvieran en un estado germinal y de cierta vulnerabilidad:

“Esta cosa preciosa como el brote de la hojita” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Son bien pollos cuando entran” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Yo creo que fue, un poco, el interés de tomar un contacto... digamos, un poco, incluso en latín se llama ‘a ovi’, ‘el huevo’, con los alumnos cuando salen o cuando entran a la universidad” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Otra imagen asociada a los estudiantes de primero es la “pureza” o “limpieza” que tendrían, en sus juicios o en su actitud ante las tareas que se les piden:

“Estos alumnos traen una tremenda pureza de cosas preciosas” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Esta pureza de juicio que traen, no sé cómo llamarlo, esta inocencia” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Todavía están, digamos, no corrompidos” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Sobre todo los alumnos de primero vienen... son más ávidos, están más limpiecitos, entienden que tienen que cumplir” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Finalmente, los docentes también conceptualizan a sus alumnos de primer año como escolares o escolarizados, visión que recalca los déficits que describen en ellos:

“Igual vienen con una formación bien de colegio, ahí se nota que están recién saliendo porque están en un proceso de repetir lo que les enseñan” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Cuando vienen del colegio acá, todavía vienen muy con esa formación de...acostumbrados a hacer lo que se les dice” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Lo que ellos me reclamaron es que ellos esperaban materia, o sea, preguntas como, ‘¿qué entra en la prueba, de qué página a qué página?’, o sea, como muy escolar” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

En resumen, respecto a los estudiantes como aprendices, los docentes los describen diversos en algunos planos, pero más bien homogéneos en cuanto a su rendimiento académico. Les asignan diversas características, entre las que resaltan déficits en ciertas habilidades transversales importantes para el aprendizaje, destrezas cognitivas de orden superior y actitudes que afectan el aprendizaje; pero a la vez, también reconocen características positivas en los, como sus ganas de aprender, receptividad y creatividad. Los reconocen distintos a estudiantes de otros cursos, especialmente por su avidez de aprender, pero realizan valoraciones tanto positivas como negativas de tal diferencia; y algunos de ellos reconocen diferencias entre quienes estudian en distintas universidades. Sobre por qué son así, distinguen factores relacionados a su formación en enseñanza media, la selectividad de las universidades y otros de tipo personal y social que les influirían. Finalmente, los representan con diversas imágenes, como “niños”, “estado germinal”, “pureza” y escolares”.

5.2.2. Los docentes como enseñantes.

Los resultados en torno a este eje temático se pueden organizar en 5 núcleos: la trayectoria y la preparación académica y/o pedagógica que los docentes rescatan de sí mismos; su relación con la docencia en general, y con el curso de primero que hacen en particular; las exigencias que consideran conlleva la docencia en primer año; los roles que consideran desempeña un docente de primer año, y las ideas sobre el aprendizaje que tienen.

a) La trayectoria y la preparación como docentes.

Al ser consultados, algunos entrevistados comentan la experiencia docente previa que poseen, tanto a cargo del curso de primer año, como en otras asignaturas y niveles:

“Yo experiencia en docencia, en pregrado y postgrado, tengo harta” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“En la universidad (en que hizo su postgrado trabajó) también como asistente y como colaborador en la docencia” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Había hecho clases, como te decía antes, en la (menciona otra institución). Partí formándome como ayudante y después me asignaron un curso ya como profesor titular, del curso. Y... de ahí empecé a perfeccionarme y empecé a hacer clases en otras universidades” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Quienes llevan menos tiempo como docentes responsables de sus cursos, han llevado a cabo tareas de docencia como ayudantías, guía de tesis, clases como profesores invitados, y apoyo en salidas a terreno.

“Hice como 10 ayudantías” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Fui ayudante, siempre, siempre estuve bien metido en la universidad” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Hice varias clases de mi tema específico, profundizando algunas cositas, pero eran clases chicas” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Bueno, y estas clases me invitaban, las armaba con un profe (...) y ahí yo todos los semestres tenía una clase” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Generalmente mi apoyo era más en los terrenos (...) Yo también ayudaba en las tesis, fue como de mis primeras experiencias” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

La mayoría de los docentes destaca de su trayectoria la experiencia profesional en el área en que hacen clases, como un aporte a los cursos que realizan:

“El aporte (del curso es) en la experiencia mía” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Lo otro son los conocimientos técnicos que tengo acerca de los contenidos que entrego” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Cuando uno tiene experiencia clínica de 10 años tiene hartas cositas que contar” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Un docente considera que esta experiencia, junto con el gusto por lo que enseñan, es fundamental para motivar a los alumnos:

“En el fondo los alumnos aprecian como la pasión en la enseñanza, y si maneja un tema y te gusta mucho” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En cuanto a calificación formal para realizar docencia, varios consideran tener poca o nada formación para ser docentes.

“Más bien la práctica y... eh... de trabajar, digamos, y tratar de leer mucho, pero no tengo una formación docente, por así decir, formal” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“(Mi preparación) es más de investigación que de docencia (...) Uno da clases, pero no tuvo formación para dar clases” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Para hacer docencia, no, no tengo formación... como profesor” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Para prepararse para ser docentes, algunos de los entrevistados han desarrollado una formación autodidacta, recurriendo a la literatura y/o a la observación de otros colegas con más experiencia:

“(...) Y tratar de leer mucho, pero no tengo una formación docente, por así decir, formal” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Lo demás ha sido literatura y en ese sentido es bastante autodidacta” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“No sé si estará bien por, porque tampoco tenía tanto tiempo para ir a leer libros y todo, iba preguntándole a los otros profesores, que me cuenten su experiencia para hacerlo mejor y tratar de incorporar eso” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Antes de eso (empezar el curso) fui a mirar docentes cómo hacían las clases” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Con mi profe, (menciona su nombre), mi profe de laboratorio; él también poh, cuando hacemos clases, siempre que preparamos clases yo las preparo con él, en el fondo, ahí he aprendido a armar Power Point, a saber dónde enfatizar, como muy de maestro-aprendiz” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En esta formación más autodidacta, dos docentes consideran que en sus cursos investigan en docencia, experimentando y registrando innovaciones para mejorarlos:

“(En el curso) uno hace investigaciones o experimentos en docencia, no tanto en contenido” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“He ido encontrando esa búsqueda, más que investigar y sentarme; porque no soy muy teórica; me gusta trabajar en la práctica por eso te digo que el aula es un espacio de investigación” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Yo voy haciendo registros, termina el semestre y yo digo, ‘esto no funcionó, esto sí funcionó, esto se puede desarrollar más porque creo que fue una buena herramienta’ y creo que esa es mi investigación” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

También se observa que varios docentes recalcan que los cursos de primer año que dictan reflejan en buena medida lo que ellos piensan acerca de la docencia y qué es lo mejor o más adecuado para lograr el aprendizaje:

“En el caso mío yo le doy mucho énfasis a qué experiencia tuvo él como alumno” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Después tuve que hacer (menciona otro ramo), también lo mejoré; o sea, yo creo poh; traté de poner mi punto de vista” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Algunos de los docentes señalan haber asistido a programas o cursos de formación, ofrecidos en su mayoría por las instituciones universitarias en las que trabajan:

“Tomando también un diplomado de educación para entender un poco la estructura, sobre todo, del tema de las evaluaciones, las rúbricas, contenidos, todo lo que tiene que ver con cómo se estructura un curso a nivel académico” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Tomé el curso de (menciona curso), por eso lo tomo, es lo único para docencia” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

*“Terminamos una escuela de verano, que también tiene como objetivo mejorar la docencia”
(Docente 9, mujer, 36 años, Salud)*

“Nos están preparando en un programa nuevo de la universidad que se llama (menciona programa), y na' poh, también estoy yendo a esas capacitaciones” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Finalmente, varios de los entrevistados asumen la necesidad de formarse o seguir haciéndolo, ya sea en los contenidos de sus disciplinas o en herramientas pedagógicas:

“Uno de repente cree que igual con la experiencia uno ya sabe muchas cosas, pero en realidad no, hay, de repente, conceptos básicos que uno se olvida” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Me seduce más perfeccionarme en el área que yo hago clases, más que perfeccionarme a nivel de hacer un magíster en educación o algo así” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Igual sé que necesito más herramientas docentes” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

*“De metodología de enseñanza...sí (...) yo creo que hace falta y como que obligatorio pa todos”
(Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)*

b) Relación con la docencia y el curso que realizan.

Varios de los entrevistados señalan que les interesa la labor de docente universitario:

“Sí me interesa la pedagogía” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Me he dado cuenta que a mí me gusta la docencia” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“A mí me gusta, yo por esto quiero ser profe, en el fondo, antes lo había pensado un par de veces, lo encontraba choro, me gustaba el tema de guiar tesis, pero hacer docencia esta divertido, o sea, yo lo paso bien” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Para una docente, este interés se enmarca en que su profesión asume la educación como un rol propio de su labor:

“Tenemos cuatro roles y uno de los roles es educación. Por lo tanto, cuando trabajamos como (menciona su profesión) tenemos a cargo siempre a alumnos” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Además, la mayor parte de los docentes señala que les gusta o motiva el curso de primer año que realizan; ya sea por los contenidos o habilidades con que trabajan, la experiencia que van acumulando en él o los logros que ven en sus estudiantes:

“No sabía cómo iba a ser (...) la verdad es que me gustó” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“A mí me gusta además que es de mi área, distinto sería que estuviera haciendo un ramo que... no sé” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Me gusta este ramo también porque te permite (trabajar con) habilidades blandas” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“¡Es súper motivante!, es súper motivante para mí que uno diga, ‘ya, ahora este curso como yo lo conozco...’ ” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Lo encontré fascinante, fascinante ver cómo los alumnos aprenden tan con ganas de...” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Estoy un poco enamorada de esto, sí, me produce un... uno de los logros más preciosos de los alumnos de primer año” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

En un caso, por el contrario, una docente señala que el curso de primer año no le parece motivador pues no está relacionado con su área de investigación; para ella, la relación con el curso se acota sólo a hacer clases:

“No es un ramo que me apasione (...) los ramos que a uno terminan apasionándolo son los ramos que tienen que ver con las cosas que tú estás trabajando, que tú estás investigando, y en ese sentido no lo es” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Yo voy, doy la clase y me voy” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

c) Las exigencias de ser docente en primer año.

Para los entrevistados, la docencia en primer año es altamente exigente y especialmente difícil; para quienes son responsables por primera vez de un curso, exige además una dedicación adicional a la formalmente asignada:

“Hay una responsabilidad muy grande en primer año, de hacerlo bien” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Yo creo que en el de primer año... ¡mucha responsabilidad le cabe al profesor!, más que en los otros años” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Yo pienso que es más difícil (hacer un curso de 1º año)” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Te exige harta dedicación, hacer un ramo por primera vez no son las horas que te contratan no más” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Parte de esta exigencia está dada porque la consideración de primer año como una etapa de transición entre colegio y universidad, que supondría ciertas responsabilidades especiales para los profesores de estos estudiantes:

“Tiene que ver con estar muy atenta a lo que ese grupo humano (los alumnos del curso) necesita, y creo que eso es lo exigente también y lo que hace que sea tan demandante” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Yo siento que la responsabilidad es muy alta, del profesor, porque el estudiante trae sus costumbres o sus hábitos del colegio” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“En primer año el alumno necesita mucho más apoyo académico, encuentro yo, y metodológico” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Sin embargo, se aprecian posturas distintas acerca de qué debe hacer un docente: aunque se asume la necesidad guiar en la transición, algunos docentes lo asumen como tarea del profesor mientras otra disiente de asumir tareas en ese ámbito:

“Lo primero pa trabajar con alumnos de primer año, entender que estai en un momento de transición y que hay que mostrarles la U (universidad), hay que ser profe universitario, no podi ser profe de colegio porque no funciona, es otro el momento” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“No podemos seguir educándolos como si ellos todavía estuvieran en 4° Medio” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Uno, digamos, no está ahí para nivelarlos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Una exigencia que es reconocida transversalmente por los docentes es la necesidad de conocer y/o ser cercano con los estudiantes, con diversos propósitos; por ejemplo, ajustar los cursos a sus características y necesidades, o modelar a través de esta cercanía los aprendizajes buscados:

“Entender también en lo que están poh, meterse igual en el mundo de ellos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“El conocer la historia (de cada estudiante) desde primero, se nos va a hacer mucho más fácil (manejar) todas las cosas que pudieran aparecer después” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Ir viendo cómo son los chicos, eso es importante, pa que tu vayas adecuando tus clases, tu ramo, en función de ellos” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“El alumno tiene que vivenciar en su relación con su docente, en esta relación de cercanía; por eso tiene que ser de cercanía; no solamente la calidad de la entrega del contenido, sino que la calidad de la metodología, del tiempo, de la capacidad de escucha, de responder las preguntas, no sé, de estar, entonces, requiere muchísima atención;” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

Por lo anterior, hay un docente que recalca que es importante querer ser docente en este nivel para que los cursos funcionen:

“Hay que querer estar ahí, no es que te asignen el ramo, si te asignan el ramo y no estai ni ahí con hacerlo, no funciona, yo creo que eso es un error” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Dos de los docentes relatan que para ellos, hacer clases en primer año era efectivamente un interés:

“Yo creo que fue, un poco, el interés de tomar un contacto... digamos, un poco, incluso en latín se llama ‘a ovi’, ‘el huevo’, con los alumnos cuando salen o cuando entran a la universidad” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Eso a mí me seduce mucho, me gusta, y por eso entré en primer año, a trabajar” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Ahora bien, una docente critica que la institución en que trabaja le entregó información que ella califica como “un cuento”, lo que habría dificultado su relación con los estudiantes y el desarrollo de su curso:

“O sea, yo creo que parte de los problemas que yo tuve es que me contaron un cuento, por decirlo así, que no era tal. O sea, yo creo que ahí debieran ser más honestos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“A ver, yo tuve algunos problemas con el curso, porque... yo creo que por un tema de información que me dieron; que después se fueron solucionando” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Además, se observa que varios de los entrevistados no “eligen” ser docente de primer año; los ramos les son asignados, por ejemplo, por su área de especialización, o por la primacía de ciertas

“jerarquías” preestablecidas sobre quién hace los ramos de primer año en sus unidades académicas:

“Estaba disponible ese curso, no es que lo haya elegido, ni nada, por eso simplemente. Era el curso que faltaba un profesor y había que hacerlo” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Me eligieron porque a mí me gusta mucho el área” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Éste también es un curso, primero, que a los profesores no les gusta mucho hacerlo, en general, a los profesores de planta” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Dentro de la jerarquía que existe, académica, los profesores nuevos hacen las clases de primero” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En ocasiones, incluso se observa que los cursos se les han asignado en contra de lo que ellos quisieran o esperaban:

“Primer año (...) no estaba dentro de mis preferencias, ni dentro de mis anhelos” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Yo prefiero; bueno, yo creo que la mayoría de los profesores; mil veces a los estudiantes de postgrado a los de pregrado, y más a los de primero” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

d) Roles del docente en sus cursos

Los docentes ven su tarea asociada a diversos roles. Entre ellos, uno que aparece es la idea que el docente como alguien que cuida a los estudiantes, siendo cercano, o creando un ambiente de soporte afectivo:

“Cariñosamente hacer que se vaya expresando, también son técnicas, o sea, uno no puede ser bruto, en donde no puede ser bruto en estas cosas, o sea, tiene que ir con delicadeza si uno quiere que todos hablen, que todos participen” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Hay que hacerlo con mucho cuidado, con mucha delicadeza, salvo que a uno le dé lo mismo; que no es el caso mío” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Una de las misiones que teníamos era ser cercano, cercano con los alumnos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Ahí también se abre un espacio de confianza, de mucho cuidado y cobijo con los otros” (Docente 6, mujer, 36 años, Arte)

Otro rol que se plantea es el de mediador, que en un primer sentido se asocia a facilitar la expresión personal y la interacción entre los estudiantes, de modo que todos tengan espacio para expresarse:

“El rol del docente es ir permitiendo que (los alumnos) vayan expresándose en sus propias diferencias” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Hay una tarea de los docentes que no es solo pararse a decir lo que dice la teoría, etcétera, sino que también de mayor interacción” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Cuidar los tiempos, el respeto, los espacios, que todos sientan la misma posibilidad que pueden escuchar, entonces, hay un rol como de mediación” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

También aparece un rol de mediador que implica un sentido de guía u orientador en la adquisición del conocimiento:

“Enseñarles cosas que no eran tan fáciles de acercarse a ella a través de los libros, los apuntes u otro tipo de materiales... didácticos” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Uno tiene que estar dándoles hartos... como ir cambiando y dándole un punto de vista, otro, otro, otro, para que logren captar el concepto final, no lo logran enlazar” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“En ese sentido dirigirlo, o sea, ‘queri trabajar en esto, ya, habla con tal persona’, ‘queri saber de esto, ya, yo conozco un estudio de’, el profesor debería estar capacitado para dar esas respuestas” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

También se señala que el docente tiene un rol motivador; éste se dirige, por ejemplo, a compartir la propia motivación por el campo profesional, o alentar a los estudiantes a adquirir herramientas adicionales para mejorar su aprendizaje:

“Uno trata de motivarlos, no es que no me importe” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Estai todo el rato hablando de tu experiencia, en el fondo, eso yo creo que es uno de los grandes roles del profe, contar lo que ha vivido” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Yo lo uso todo el rato, o sea, mi experiencia... porque también... yo creo que la pasión se transmite y cuando hablai de tu experiencia se nota que te gusta poh, y eso también los va motivando...” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Por lo menos, motivar a mejorar su inglés para que a futuro tengan la posibilidad de consultar ese tipo de información” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Finalmente, también está la idea de un rol de modelo por parte del docente (o el equipo de docentes), que en la relación con los alumnos o en la organización del curso, modela las habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen:

“Lo que yo estoy predicando en los apuntes, lo practique con los alumnos, que el alumno lo vivencie” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Porque también le muestra a los alumnos... nosotros les decimos, ‘ya, trabajo en equipo, hagan esto, hagan esto’, y en ese mismo momento nosotros armamos un equipo, también para que se vea reflejado que hay un equipo trabajando pa que ellos también formen equipo y vayan replicando, en el fondo” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

e) “Ideas” sobre el aprendizaje.

De una manera similar a las imágenes sobre sus estudiantes, los docentes refieren diversas ideas acerca de qué implica el aprendizaje en sus cursos de primer año, cómo se produce y/o qué requiere.

Una primera idea es que el aprendizaje es un descubrimiento, y que al producirse de esa forma, perdura más en los estudiantes:

“Que ellos mismos vayan descubriendo, porque se han leído el apunte, tienen una idea” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Esos descubrimientos no se les olvidan más, no se les olvidan nunca más” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Cada repetición es un nuevo descubrimiento” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Pero una vez que la encuentran y empiezan a descubrir todo lo que pueden hacer con ella se vuelve algo muy...bueno, es bello ese proceso, cuando ellos ya descubren y se dan cuenta” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Otra idea sobre el aprendizaje recalca la importancia que éste se produzca desde la experiencia, ya sea la que viven los estudiantes en sus cursos, como la que los docentes pueden traspasar (“contar”) desde sí mismos:

“Lo que yo estoy predicando en los apuntes, lo practique con los alumnos, que el alumno lo vivencia” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“En el caso mío yo le doy mucho énfasis a qué experiencia tuvo él como alumno (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

El aprendizaje también se entiende como un proceso de cambio o desarrollo paulatino en los estudiantes:

“El curso los va abriendo, les va orientando, los va mostrando otras cosas y los va haciendo cambiar un poco lo que ellos mismos son” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Ese aprendizaje va... tiene un proceso también, que no va a ser de la noche a la mañana y vas a saber respirar, es un proceso lento” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

También una docente se plantea la importancia de que los estudiantes tomen conciencia de su aprendizaje:

“Mi objetivo es siempre, que ellos al terminar una clase sientan que han hecho algo que se pueden llevar cruzando esa puerta. Que ellos sientan, ‘hoy día aprendí en (menciona su curso), tal cosa. Aprendí que...’ ¡ta!, eso, eso para mí es fundamental” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Luego al final del semestre les devuelvo ese dibujo y lo miran y dicen, ‘¡oh, no, esto yo no...!’, se sorprenden mucho y ahí se dan cuenta de cuánto ha cambiado” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Otro planteamiento de una docente recalca que el aprendizaje requiere dedicación por parte de los estudiantes:

“Pa aprender mejor tienen que dedicarse” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Ellos tienen que dedicarle tiempo” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Finalmente, una docente asocia el aprendizaje con leer textos; tarea que deberían realizar, por su cuenta, con anticipación a las clases, en que el trabajo se centraría en discutir algo ya aprendido:

“(Le dice a los estudiantes) Acá el tema es que ustedes lean los textos en que se aprende y acá vengan a discutir, a debatir, a aclarar dudas, pero no que yo les haga un resumen de los textos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

En resumen, se puede decir que los docentes cuentan, al momento del estudio, diferentes trayectorias como docentes, en las que han desempeñado diversos tipos de tareas y grados de responsabilidad. En su gran mayoría, reconocen no tener preparación formal para la labor docente, la que han abordado siendo autodidactas y capacitándose mediante cursos ofrecidos por sus instituciones. La mayoría de ellos siente motivación por la docencia y el curso de primer año, aunque en ocasiones han sido asignados a ellos por otro tipo de razones e incluso en contra de sus intereses y gustos. Varios consideran que la docencia en primer año implica responsabilidades y exigencias superiores a otros niveles, especialmente considerando las dificultades de la transición entre el colegio y la universidad, y frente al cual algunos se asignan una tarea de guías. Asocian a su quehacer roles diversos, referidos al cuidado, la mediación, la motivación y ser modelos para sus estudiantes. Finalmente, sus ideas sobre lo que implica el aprendizaje y el rol o la actividad de sus estudiantes como aprendices se asocia a términos como: descubrimiento; experiencia; cambio o desarrollo; toma de conciencia; dedicación; y lectura de textos. Sin embargo, es importante señalar que, en general, estas ideas parecen poco elaboradas por ellos, esto es, no se aprecia en torno a ellas una reflexión más profunda sobre sus implicancias. En tal sentido, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que hacen para aprender, está de cierta forma “invisible”: los docentes se sorprenden ante la pregunta al respecto, como si de cierta forma fuera obvio que los estudiantes aprenden y cómo lo hacen.

5.2.3. El quehacer docente en el curso de primer año.

El carácter situado de las entrevistas realizadas hizo emerger un conjunto de datos que dan cuenta de la experiencia más concreta de los docentes respecto a los cursos que realizan en primer año, que durante el análisis adquirieron consistencia como un eje temático nuevo. Se presentan a continuación del eje temático de los docentes por la continuidad temática que existe entre ambos.

Así, los resultados respecto a este nuevo eje se pueden organizar en 5 núcleos: la manera en que los docentes planifican sus cursos; las decisiones metodológicas de los cursos; las estrategias de aprendizaje que aprecian en los estudiantes; la evaluación de los aprendizajes logrados; y la evaluación y mejora de los cursos.

a) La planificación de los cursos

Para planificar los cursos que realizan en primer, los docentes recurren a diversas estrategias. Por ejemplo, hay quienes recurren a su propio conocimiento y experiencia docente previa.

“Tomé en cuenta muchas cosas que había aprendido en estudio, o sea, en la carrera de (menciona su profesión), en un caso, o también me dediqué algún tiempo a estudiar bastante (menciona otra disciplina) y... yo creo que, en general, es experiencia que uno va acumulando” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Se va retroalimentando mucho, se va modificando en función de las experiencias precisamente” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“En cada año yo aprendo que esto puede modificarse o que aquí falta información” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Dos docentes comentan que para generar sus planificaciones recurrieron a observar, intercambiar y recibir retroalimentación por parte de otros docentes con experiencia previa en el curso.

“No sé si estará bien poh, porque tampoco tenía tanto tiempo para ir a leer libros y todo, iba preguntándole a los otros profesores, que me cuenten su experiencia para hacerlo mejor y tratar de incorporar eso” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Pedir la clase del año anterior, para ver qué es lo que se había tratado y luego pedí el programa para ver si eso me concordaba con el resultado de aprendizaje que se necesitaba” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Después de haberla terminado (la planificación), lo comentamos con los colegas también para yo mostrarles si se entendía” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Una docente comenta además que al planificar considera su experiencia como alumna de la misma carrera y lo que ella considera le servía para aprender más.

“Traté de ver mi experiencia como estudiante en la escuela (...) como tú aprendes (...) yo nunca pude aprender con sólo lo que te pasen en clases, con que te entreguen contenidos, yo tenía que además aplicarlos, porque así se me quedaban” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Algunos docentes señalan que sus planificaciones consideran las reacciones o propuestas que van emergiendo de los estudiantes del curso:

“Creo que también es importante entender cuál es el ambiente que hay (en el curso) y qué pasa en ese ambiente, y estar abierto a escucharlo y también aprovecharlo si resulta interesante” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Porque pensé que era bueno escuchar un poco las opiniones de los alumnos, cómo reaccionaban ellos y muchas clases se fueron desarrollando en función de eso, de lo que yo recibía de los alumnos”(Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“A veces, planifico una clase y cambio radicalmente al momento de llegar, porque noto que ellos (los estudiantes) necesitan otras cosas” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Yo no pregunto, va surgiendo espontáneamente, ‘profe, no sé si le interesará, pero hay una página que habla de...’, y meterme un día a la página y después yo le digo, ‘puedes enviarla a tus compañeros y después la comentamos en clase’ ” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Otros docentes, que trabajan en cursos con secciones paralelas o en cursos divididos en grupos de tutoría más pequeños, cuentan con planificación definidas centralmente desde una coordinación, que organiza el curso con una estructura común a todas las secciones o grupos.

“Todos los profesores hacemos lo mismo, la forma seguramente cambia de los profesores, pero en el fondo tenemos todos la misma pauta” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Está esta estructura base y trabajamos sobre ella coordinadamente” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Un docente en esta situación, señala que en su condición de profesor nuevo prefiere cumplir las planificaciones. Además, explicita la planificación de la clase a sus estudiantes, lo que tanto a ellos como a él mismo, les sería útil para enfocarse. Por esa razón, en general se mantiene apegado a las planificaciones que realiza.

“Generalmente, estaba dentro de lo planificado, caché que si dejai mucho al azar no funciona” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Como también era mi primera vez me adecué siempre como a la pauta, porque pa mí era una experiencia nueva, por eso escribía los contenidos y los tiempos, pa ir acordándome sino se te olvidan cuestiones, como eran tantas cosas” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Lo de los tiempos a mí me sirve, me ordena a mí y les dice a ellos en qué están, y eso los calmaba un poco, porque aparte era una clase los viernes en la tarde y en (menciona la carrera) los viernes

en la tarde siempre hay carretes y cosas, entonces, hay que estar así como conteniendo la clase”
(Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En relación con lo anterior, todos los docentes señalan que valoran y cuentan con márgenes de flexibilidad para planificar y hacer propuestas propias para sus cursos, que les permitirían, por ejemplo, responder a necesidades emergentes de los estudiantes, marcar énfasis propios y/o aprovechar oportunidades que se presentan en las clases.

“Yo modifiqué... tenemos la posibilidad (...) en general, todos los cursos se pueden ir modificando de acuerdo a lo que tú crees, poh, no es como que me entregaron el programa y yo tenía que hacer eso, sino que yo también puedo hacer propuestas” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“A veces, en el proceso; mientras ellos están haciendo; yo me doy cuenta que puedo introducir algo nuevo, una variación” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“La idea es que las 6 secciones hablen de lo mismo, pero con el matiz que cada profesor quiera darle” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Pudimos irnos adaptando a las oportunidades que se iban presentando durante el semestre”
(Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Una docente comenta que, en el desarrollo del curso, para ella es importante flexibilizar la planificación de forma que se adapte a las características de los estudiantes

“Ir viendo cómo son los chicos, eso es importante, pa que tu vayas adecuando tus clases, tu ramo, en función de ellos” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Otra docente plantea algo similar, pero en su caso asume esta flexibilidad como una posibilidad de ajustar el curso a las expectativas de sus estudiantes, lo que implicó, para ella, bajar el nivel de exigencia inicialmente planteado:

“Hay que acomodarse un poco porque si no se motivan” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Me puse menos exigente, eliminé mucha bibliografía, sobre todo la que estaba en inglés... eh... más... empecé a enseñar más con ejemplos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Por otro lado, un docente usa como herramienta de planificación la aplicación de un test a los estudiantes, que le permite identificar sus diferencias para aprender, y organizar así grupos de trabajo que combinen distintos perfiles de estudiantes.

“Lo que hicimos también nosotros, la primera clase les hicimos un test de personalidad, de cómo aprenden” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Lo que yo hice es que agarré estos perfiles y los mezclé, hice puros grupos mezclados, donde estaba el hiperventilado con el piola para que trabajaran juntos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En cuanto a cuándo y cómo planifican, dos docentes plantearon dos modos que resultan muy diferentes entre sí: mientras una se prepara estudiando varias veces la clase, otra señala que se concentra el día anterior en buscar material audiovisual que usará en clases.

“Yo estudiaba 3 ó 4 veces lo que iba a exponer antes de ir a clases” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“La clase misma el día antes, yo en general, preparo la clase y le doy varias horas, en revisar (...) Yo preparo un PPT, preparo videos que bajo de YouTube o que llevo el link para ponerlos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

b) Las decisiones metodológicas en los cursos.

Los docentes, en general, reconocen el valor de la metodología que usan en sus cursos; y algunos de ellos plantean la importancia de que sea dinámica.

“No solamente la calidad de la entrega del contenido, sino que la calidad de la metodología” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Ahora que cambiamos el programa y nos hicimos cargo de los temas y quisimos cambiar metodologías, me parece que es súper importante” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“(…) Si nos vamos al tema de los chicos de primer año, si no se motivan... ¡a ellos no los vai a motivar con clases teóricas!” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Les gusta que la clase se vaya mutando todo el tiempo, se vaya transformando (...) les gusta que sea dinámico, necesitan algo dinámico, que esté activo” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Sin embargo, un docente discute que no necesariamente lo dinámico equivale a un aprendizaje significativo, que en su opinión es lo más relevante.

“O sea, fue dinámica, en el sentido de que fueron a buscar información, pero el cierre no fue tan poderoso como la otra, a eso me refiero, como a nivel de... de que podi... qué se llevaron” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“No creo que haya sido una clase tan significativa, a eso me refiero, no sé si dinámica, sino que significativa para ellos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Se aprecia que, en su gran mayoría, los docentes combinan una diversidad de metodologías. Esta combinación podría caracterizarse como una mezcla entre formas más tradicionales y más novedosas de enseñar. Algunos de los cursos se centran más bien en metodologías de tipo expositivo, a los que se incorporan recursos, por ejemplo, audiovisuales:

“Será... media hora explicativa, digamos, de los principales puntos, de los principales autores, de qué es lo importante, después un video o varios videos cortos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Yo creo que esa tiene que ser una clase expositiva, pero con ejemplos, por ejemplo, con metáforas” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Eso yo lo paso con power (point), les paso material escrito (...) para yo hablar de (menciona tres temas) no sea, ‘¿de qué me estás hablando?!’, y les muestro imágenes, videos” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Las clases expositivas, en general, yo siempre trato de hacer trabajos grupales y que ellos analicen un poco lo que se presentó” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En otras clases, se parte desde la lectura de textos, noticias u otros escritos, que luego son comentados con los estudiantes:

“Esas noticias las leen, después las comentamos” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Después les entregamos en la clase anterior o a través de la página del curso, lecturas (...) comentamos la lectura” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Hubo (que leer) un paper de (menciona un tema), en general, y que ése era el control, y basado en eso hicimos un trabajo de (menciona un tema relacionado)” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(Docente señala a estudiantes) ‘Acá el tema es que ustedes lean los textos en que se aprende y acá vengan a discutir, a debatir, a aclarar dudas, pero no que yo les haga un resumen de los textos’ (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Otro tipo de metodologías utilizadas implican una participación más activa de los estudiantes, través de ejercicios, presentaciones o intercambios con el profesor:

“Hay varios ejercicios que se hacen” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Hay ejercicios prácticos” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“De hecho, cuando ellos tienen que hacer una presentación ellos tienen que hacer un trabajo y hacer una presentación en público, digamos, frente a los profesores de una película” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Lo más distinto era cuando ellos presentaban...presentaron harto igual, no sé poh, de las 14 clases tuve 4 que ellos presentaban o que había un debate” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Yo parto la clase preguntando si quedaron dudas de la clase anterior” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Yo le pregunto a los alumnos, ‘Bueno, ¿cómo definen ustedes algo?, qué aplican’ (...) Hay ciertas metodologías que ya desarrolló Aristóteles, cómo se hace una buena definición y me parece interesante partir con eso en el curso súper introductorio de la universidad” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

También se mencionan metodologías que implican dinámicas de interacción y trabajo grupal:

“Hago... te describo la clase, son 3 círculos; hacemos círculos con los zapatos; siempre que entramos a la clase nos reunimos todos en un gran círculo” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Hubo (que leer) un paper de (menciona un tema), en general, y que ése era el control, y basado en eso hicimos un trabajo de (menciona un tema relacionado), y armamos un debate” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

El uso de metodologías diversas se justifica, por ejemplo, en el trabajo con contenidos de diverso grado de complejidad; o con la necesidad de asegurarse que los estudiantes están aprendiendo:

“Todos los que son de (menciona un tema), que son técnicas básicas, es como más fácil exponer, más fácil...los conceptos son más fácil” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“(Porqué no sólo hacer una clase teórica) Para irte asegurando de que van comprendiendo lo que tú les vas enseñando y que están adquiriendo los conocimientos” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Las clases expositivas, en general, yo siempre trato de hacer trabajos grupales y que ellos analicen un poco lo que se presentó, pero ésta además tenía la parte práctica, que termina como...de darle el punto final a todo lo que se pasó en forma teórica y se hace a la vez, no es que tú hagas la clase y a la siguiente hagas la práctica porque si no se olvidan” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Junto con la diversidad metodológica, algunos docentes relevan ciertos enfoques que enmarcan sus metodologías, como por ejemplo: el carácter de tutorial, el juego de inducción-deducción, la ejercitación repetida, la mezcla de teoría y práctica.

“Este curso cambió mucho más a la forma más tutorial que lectiva” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“El tema de deducción e inducción tiene que estar permanente jugando en esta... en una actividad pedagógica” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“La repetición es fundamental, se requiere de reiterar cierto tipo de ejercicios” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Se espera que (el curso) tenga una mezcla entre lo teórico y lo práctico” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

También resulta relevante para varios de ellos que las clases se relacionen con la experiencia, ya sea la que los propios estudiantes desarrollan a través de ciertas actividades, como los ejemplos y experiencias que les pueden aportar los docentes, para contextualizar y acercar de forma más concreta algunos contenidos teóricos:

“En el caso mío yo le doy mucho énfasis a qué experiencia tuvo él como alumno” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Uno podía tanto usar ciertas experiencias, o sea, ciertas cosas, por así decir, para establecer ciertas teorías o a través de una teoría tratar de entender ciertas cosas” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“(…) Sino que contextualizar un poco más los temas en la vida, en las experiencias prácticas, en los ejemplos” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Además, varios docentes explicitan que organizan la clase para promover la participación de y la interacción entre los estudiantes; también se plantea que, en ocasiones, ciertas

actividades se diseñan pensando conocer o aprovechar los conocimientos previos que ciertos estudiantes poseen del curso.

“Lo interesante es que puede comentar uno, pero se da una conversación de todos (...) van interactuando entre ellos” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Hacer participar a los alumnos, entonces, proponer un tema, abrir una discusión, que ellos propongan algo y después poder comentar yo lo que ellos proponen y decir por qué estoy de acuerdo con algunas cosas y no de acuerdo con otras y así armar el curso”(Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Empiezan a traerme de vuelta o me envían...al correo o comentan en clases, cosas que escucharon y vieron” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Ellos lo leían en clase y después lo pasaban a explicar a sus compañeros, lo que podían explicar con... lo que ellos entendieron o poner un ejemplo” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Había un niña que había estudiado (menciona una carrera), yo a ella le pedí que preparara algo de acuerdo a sus conocimientos” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Luego conversamos un poco sobre la experiencia que ellos ya traían sobre (menciona un tema), cuáles eran sus conocimientos, un poco. Y fuimos intercalando algunas diapos de lo que era, teóricamente, el (menciona el mismo tema)” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

c) Las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En complemento con sus propuestas metodológicas, los docentes mencionan distintas acciones que los estudiantes realizan (o deberían realizar) para el logro de los aprendizajes en sus cursos. Entre ellas, varios destacan la lectura como una estrategia fundamental.

“Eso es una cosa que también siempre traté de motivarlo, bueno, ‘¿Qué han leído ahora último, cuál es el tema que les hay llamado la atención?’ ” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“(Docente señala a estudiantes) ‘Acá el tema es que ustedes lean los textos en que se aprende y acá vengan a discutir, a debatir, a aclarar dudas, pero no que yo les haga un resumen de los textos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

También se menciona la relevancia de que reflexionen y vayan haciendo un registro de sus aprendizajes:

“Los alumnos tienen que reflexionar” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Ellos deberían analizarse primero ellos, o sea, ellos saber cuáles son sus fortalezas y debilidades en cuanto a la información que van recibiendo” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Yo le diría, ‘por favor, recuerda que si repites un ejercicio, anotes’, eso es lo otro, ‘registra, qué descubriste, ten tu propia bitácora, pregúntate, ¿descubrí esto?, ¿qué descubrí?, ¿cómo estuve hoy día?’ ” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Algunos docentes también señalan la importancia de que los alumnos vayan a clases:

“Uno podría no asistir a ninguna clase, pero creo que eso, evidentemente, se suponía que era inconveniente del punto de vista de que el alumno o del tipo de clases eran tales que uno trataba de enseñarles cosas que no eran tan fáciles de acercarse a ella a través de los libros, los apuntes u otro tipo de materiales... didácticos” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Ir a clases yo creo que es fundamental” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

En base a lo anterior, los docentes tienen algunas ideas acerca de qué hacen los “buenos alumnos”, aquellos que obtienen mejores resultados:

“En general los alumnos que preguntan bien y con una inquietud detrás son alumnos buenos” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“También son buenos alumnos aquellos que leen” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“A los que les va mejor llegan con algo más de lectura, toman mayor atención en clases y sobre todo, debaten, sobre todo, participan” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Los que estudian en grupo les va bastante mejor” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Sin embargo, para algunos docentes el comportamiento real de los estudiantes es distinto e incluso frustra sus expectativas:

“Cuando uno pregunta si se realizó esa actividad (estudio adicional), casi nadie, casi nadie lo hace” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Lo que hubiera esperado es que ellos ya con cierto conocimiento, participaran, hicieran preguntas de las cosas que no... y pudieran ya aplicarlo a los videos, a los casos, pero sucede pocazo” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

d) La evaluación de los aprendizajes logrados.

Al abordar el tema de las evaluaciones de sus cursos, algunos docentes comentan que ésta presenta ciertas dificultades, que relacionan con cierta dificultad para tener evidencias del logro de ciertos aprendizajes; uno de los docentes cree que, más bien, que tales aprendizajes, de mayor complejidad, quedarían evidenciados más adelante en la carrera:

“Eso es mucho más difícil de detectar, una cosa es que ellos lo hayan encontrado entretenido o les haya gustado, y otra cosa es que realmente hayan, tal vez, haya hecho click en ellos algunos temas importantes” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Esos resultados hay que verlos más adelante, cuando tomen ramos más integrados, que eso es un conflicto para (menciona la carrera)” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Eso se va a ver en cuarto, yo creo, si entendieron cómo observar, cómo integrar...” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Una docente comenta que en su curso la evaluación del aprendizaje se logra principalmente en el ámbito teórico, acorde a la metodología del curso:

“Pero la mayoría de los resultados de aprendizaje se logran en forma teórica y bien así como clases expositivas” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Desde esta perspectiva, uno de los docentes se cuestiona por qué los estudiantes obtienen bajos rendimientos y si es adecuado calificar mal a los estudiantes en su curso de primer año:

“Ponerle mala nota a un alumno es algo que me cuesta, bueno, ¿qué pasa con este alumno?, ¿por qué tuvo esa respuesta tan negativa?, o ¿qué le sirve o no que le ponga una muy mala nota o no le va a servir tampoco en la vida después?”(Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

En relación con lo anterior, algunos docentes hacen notar que a los alumnos de primer año obtener malas notas los preocupa y frustra:

“Vienen de colegios de alto rendimiento o han tenido o han sido muy buenos alumnos en el colegio, de 6 y tanto, sacaron 700 puntos en la PSU, y... se encuentran con que el nivel de exigencia universitario es distinto y que los objetivos que tienen que cumplir son muy específicos y que a veces no se cumplen y que tienen un 4, 5 y ahí ¡fuuu! se les produce un desajuste muy fuerte a nivel de la frustración, no saben manejarlo” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Ellos sintieron que entregaron más de lo que recibieron después de la nota” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Algunos docentes mencionan el tipo de instancias o instrumentos que usan en sus cursos; éstos incluyen pruebas tradicionales trabajos de investigación, pautas preparadas por los docentes, portafolios o registros de trabajos de los propios alumnos; y en algunas ocasiones, tales instancias implican autoevaluación por parte de los estudiantes.

“La prueba es el modo de evaluar” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Se hacen pruebas relacionadas al curso, pero también hay trabajos de investigación, generalmente, los trabajos son bien evaluados, las presentaciones también” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Luego al final del semestre les devuelvo ese dibujo (hecho en la primera clase) y lo miran y dicen, ‘¡oh, no, esto yo no...!’ se sorprenden mucho y ahí se dan cuenta de cuánto ha cambiado” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Hay trabajos grupales que nosotros mismos los hacemos que se autoevalúen, ellos siempre se autoevalúan” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Finalmente, una docente aborda el proceso de evaluación como una tarea sistemática, por lo tanto introduce acciones de monitoreo permanente durante el curso:

“La pauta metodológica es con revisiones” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Ir validando que lo que yo les estaba entregando lo estaban recepcionando de tal manera y eso es con preguntas o después yo ponía un ejemplo o un caso y qué harían ellos” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

e) La evaluación y mejora de los cursos.

Algunos docentes refieren que el desarrollo de sus cursos es evaluado, considerando tanto la opinión de los estudiantes como de los propios docentes, en diversas instancias:

“(Los alumnos) nos ponen muy buenas notas a los profesores y al curso en sí” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Los profesores se juntan al término de la asignatura a evaluar un poco cuál ha sido su trabajo de grupo, cómo se han sentido, cómo estuvieron los alumnos y a cerrar” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Por la evaluación docente (de los estudiantes), de repente me doy cuenta que hay cosas que debieran modificarse, mejorar” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Esta evaluación permite retroalimentar y hacer ajustes a los cursos:

“Veo los resultados, analizo los resultados, lo converso con los alumnos que son mis referentes, o sea, mis... eh... de donde más recibo” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Se va retroalimentando mucho, se va modificando en función de las experiencias precisamente” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Vamos a ver si me sirve este mismo modelo, a lo mejor no, los contenidos van a ser los mismos, pero a lo mejor la forma en que yo la haga tiene que ser diferente” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

En resumen, se observa que los docentes entrevistados planifican sus cursos en base a diversas estrategias, que consideran sus propias experiencias y conocimientos, la colaboración con pares y la retroalimentación por parte de los alumnos, entre otras. Todos los docentes, incluso aquellos que aplican planificaciones generadas desde una coordinación transversal de secciones o pequeños grupos dentro de un curso, señalan contar con márgenes de flexibilidad para organizar y adaptar sus cursos desde sus propias visiones de la docencia, lo que es valorado por ellos. En cuanto a la forma en que implementan el curso, la metodología se asume como relevante y se da cuenta de una diversidad de metodologías que se utilizan en los cursos de primer año: desde más tradicionales, como clases expositivas, a otras más activas, como debates y ejercicios de simulación; el uso de estas diversas metodologías responde, en algunos docentes, a ciertas perspectivas que orientan las decisiones en esta área, por ejemplo, el carácter tutorial de los cursos, el juego inducción-deducción, el énfasis en la ejercitación, y la mezcla entre teoría y práctica. Se destaca la importancia de la experiencia y la participación de los estudiantes. En cuanto a éstos, se considera la lectura como una estrategia fundamental para aprender, así como la reflexión y la asistencia a clases; se caracteriza a los buenos alumnos como buenos lectores, atentos y participativos en clases. La evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes se hace con diversos instrumentos, pero hay profesores que señalan dificultades para sus cursos en este ámbito, como la complejidad de tener evidencias de los logros alcanzados, el que éstos más bien se observarían hacia adelante en la carrera, el cuestionamiento acerca de calificar mal a los estudiantes y el impacto afectivo que producen las malas calificaciones. Finalmente, respecto a la evaluación y mejora del

quehacer docente, algunos docentes refieren que sus cursos son evaluados por los estudiantes o ellos mismos, en base a lo que definen posibles mejoras en ellos.

5.2.4. El conocimiento que se trabaja en el curso de 1° año.

Los resultados en torno a este eje temático se pueden organizar en 5 núcleos: el tipo específico de conocimiento que se imparte en el curso; el nivel de dificultad en que es abordado; la forma en que el curso se relaciona con el resto de asignaturas de la carrera; los objetivos de aprendizaje que se buscan en los cursos; y el rol que se asigna a los cursos respecto al aprendizaje.

a) El tipo de conocimiento del curso.

Al describir los conocimientos abordados en sus cursos, varios de los docentes refieren que en ellos se trabaja con contenidos teóricos y factuales propios de las disciplinas y áreas profesionales.

“Las primeras 2 sesiones son teóricas” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Cuáles son las distintas líneas teóricas vigentes, cuáles son los principales modelos metodológicos que se están aplicando, algunos ejemplos de estudios de casos en que se aplican estos marcos teóricos y estos marcos metodológicos” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Más que nada lo teórico, toda la base teórica” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Otros profesores señalan que sus cursos trabajan en torno a habilidades, las que corresponden, en primer lugar, a destrezas propias de las carreras profesionales en que se dictan los cursos.

“Deben aprender a que toda esa mecánica este pensada para una voz que va a ser usada profesionalmente, o sea, es una exigencia distinta a la que ellos usan habitualmente” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Primero que todo, eso, a poder mirar un territorio y entenderlo, entenderlo desde el punto de vista profesional” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Junto con ello, varios de los docentes plantean que sus cursos desarrollan habilidades de tipo transversal, ligadas al desarrollo, por ejemplo, de actitudes o destrezas comunicativas o de trabajo en equipo.

“(Se trabaja en habilidades) Incluso propias, el autocuidado, el manejo del stress” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Otra cosa son todas estas habilidades blandas de trabajo en equipo, de liderazgo” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Los hacemos debatir, les damos estas herramientas pa que escriban ensayos, pa que puedan presentar” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(Se trabajan) Temas más humanos, de empatía, de comunicación” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

b) El nivel de dificultad del conocimiento.

En cuanto al nivel de dificultad del conocimiento de sus cursos, varios de los docentes lo califican como básico o general.

“Partimos muy de la base, muy primitivamente, del origen” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“No es un ramo en profundidad, es un ramo bastante general” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“El curso es como dar las bases; como dice el término; es dar las bases teóricas de la (menciona la carrera). Lo primero que el alumno, así como lógicamente, debería conocer” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

También se plantea la idea que el conocimiento que el curso trabaja es de carácter introductorio a las disciplinas o áreas profesionales:

“Es un curso introductorio” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Éste es un ramo introductorio que después les va a servir, tienen que manejar esos conceptos” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Haciendo una introducción de lo que significa el rol de esta persona, que va a ser un (menciona la profesión)” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

De la mano de lo anterior, algunos docentes explicitan que sus cursos son fáciles o medianamente complejos de “pasar”, lo que en un caso se relaciona con el nulo conocimiento previo que tienen los estudiantes de los contenidos:

“Es un ramo que reprueba poca gente” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Los contenidos, a nivel de contenido académico, es simple” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Desde el punto de vista mío, yo encuentro que es medianamente complejo” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Es súper simple porque sabemos que no saben” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

c) La relación del curso con otras asignaturas

El carácter introductorio de los cursos lleva a algunos docentes a plantearse que deben cuidar que no se adelanten contenidos que serán vistos después, con mayor complejidad.

“Hay que tratar de evitar adelantar materias que se van a pasar en forma mucho más profunda en los cursos que vienen después” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“El ramo en sí, es una base, es la base teórica para el resto... del mismo ramo profesional, pero que va subiendo en dificultad” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En un caso, la docente considera que el tipo de curso que ella realiza está en oposición con otros ramos de la carrera, lo que le hace cuestionarse sobre la perdurabilidad de los aprendizajes del curso.

“Después ya se olvidan, porque les empezamos a entregar otras cosas, más bien de índole tecnológica, técnica, de... adiestramiento y destreza” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

d) Los objetivos de aprendizaje buscados.

Los docentes identifican diversos objetivos de aprendizaje en sus cursos. Algunos de ellos implican, en un nivel más básico, distinguir, entender o comprender ciertos contenidos teóricos.

“Que ellos distingan qué es lo que es una dimensión, en qué consiste” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Para que entiendan de qué se trata la (menciona el tema del curso)” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Aquí el alumno debería entender las bases, tratar de reconocer lo más importante para su quehacer” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Otros objetivos señalados aluden a analizar y/o aplicar los conocimientos, y a vincular la teoría con la realidad.

“Hay un trabajo final donde todo lo que se aplicó en el proceso tiene que estar contenido en esa muestra” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Ellos tienen como parte de la evaluación, un trabajo donde pueden aplicar las lecturas en una temática que ellos elijan” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“En jugar con temas de teoría y realidad, digamos, y ver si estas teorías coinciden con la realidad” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

También se espera que los estudiantes puedan identificar sus intereses en relación con el área profesional.

“Que ellos vayan identificando qué es lo que les interesa y cuáles son sus posturas” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En un nivel que se podría considerar más complejo, también se señalan objetivos respecto a que los estudiantes relacionen la disciplina que estudian con otras, reconociendo su complejidad; y que tomen una postura propia frente a los problemas de su disciplina o profesión.

“Nos vamos a concentrar en lo esencial, en lo que es realmente importante como característica de la (menciona su disciplina), a diferencia de otras ciencias sociales, porque tiene una connotación política, porque tiene una connotación sociológica” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“La (menciona su disciplina) es algo mucho más complejo y amplio” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Lo que buscábamos nosotros con estos debates; que también fue algo súper fuerte; era que agarraban harta información y podían generar una postura crítica personal con respecto al tema” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En este último punto, uno de los docentes resalta que en su curso le interesa cuestionar el dogmatismo con que se enseña la disciplina.

“Uno se da cuenta, entonces, que muchas de las cosas que se enseñan como obvias no son tan obvias o que muchas cosas que se dan por sentado, no se pueden dar por sentado” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Darse cuenta de cosas que se enseñan como verdaderas, no lo son, o tienen, digamos, habría que ponerles un signo de interrogación o algo así” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

e) El rol asignado a los cursos en la carrera.

Un primer rol que se asigna a los cursos de primero se relaciona con el acercamiento a lo profesional, idea que es compartida por casi todos los docentes:

“Los llevamos a estudiar terreno; salidas a terreno; y ahí les mostramos cómo usar instrumentos, como...todo lo que podi llegar a ver en la carrera así en chiquitito” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Siempre los trato de ubicar en el tema profesional” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Y los chicos de primero es importante para que ellos desde el primer año que están en la carrera vean donde van a desenvolverse después, cuando egresen” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Es una asignatura muy orientada al quehacer (menciona la profesión) propiamente tal” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Si alguien quiere ser (menciona la profesión) no sólo tiene que leer en la carrera, va a tener que leer siempre” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Junto con ello, un docente espera que su curso motive a los estudiantes con la disciplina o profesión que están estudiando.

“El curso de primer año tiene que ser, sobre todo, motivador, no debe matar la ilusión, sino que debe motivar a entrar en las cosas más complejas y, tal vez, en las cosas que no se saben para motivar la investigación” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Otro planteamiento es que el curso muestra a los estudiantes qué es lo importante de aprender:

“Uno trata de decir qué cosas son importantes saber para los alumnos y cuáles no” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Aquí el alumno debería entender las bases, tratar de reconocer lo más importante para su quehacer” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Finalmente, un docente plantea que su curso tiene como rol inducir a los alumnos de la vida universitaria.

“La idea es que también ellos puedan mirar, como te decía antes, cómo funciona la facultad y cómo funciona la universidad” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(El curso) También tiene que ver con entender cómo funciona la universidad, también es eso, ‘oye, ya, la biblioteca se ocupa de la siguiente manera, las salas de computadores se ocupa de la siguiente manera’ ” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

En resumen, para los docentes entrevistados, los cursos de primer año consideran desde conocimiento teórico, hasta desarrollo de habilidades tanto profesionales o transversales para el aprendizaje. En general se describen como cursos de complejidad baja o mediana, de un nivel básico e introductorio a las disciplinas y carreras. Lo anterior implica que se debe evitar adelantar contenidos que se trabajarán con posterioridad en niveles más complejos. Los cursos persiguen diversos objetivos de aprendizaje en los estudiantes, como: distinguir, entender o comprender ciertos contenidos; analizar o aplicar conocimientos; vincular teoría y realidad; identificar intereses en el ámbito profesional; relacionar la disciplina con otras disciplinas; y tomar una postura personal frente a problemas de un campo disciplinario o profesión. Desde lo anterior, los cursos de primer año cumplen una diversidad de roles, que incluyen el acercamiento a lo profesional, la motivación por la carrera o disciplina, la orientación sobre qué es importante aprender, e inducir a los estudiantes en la vida universitaria.

5.2.5. El apoyo de la universidad a la docencia en el curso de primer año.

Los resultados en torno a este eje temático se pueden organizar en 3 núcleos: el tipo de apoyo que los docentes de primer año perciben tener; los requerimientos de nuevas o diferentes clases de apoyos que le plantearían a sus instituciones; y el cuestionamiento del rol de las instituciones respecto al acompañamiento a los alumnos y docentes de primer año.

a) El apoyo recibido para la docencia en primer año.

Los docentes reconocen diversos tipos de apoyo por parte de las instituciones en que trabajan, que les facilitarían su labor como docentes. Un primer tipo de apoyo identificado se refiere a aspectos materiales, como infraestructura, equipamiento tecnológico, bibliografía y otros recursos:

“Mira, eh...yo siento que la Escuela me entrega...todos los recursos que necesito; fijate; o sea, un espacio, una sala cómoda donde caben los alumnos en el lugar; digamos; quizás...un aparato sonoro, que es fundamental; si yo necesito un data, el data está instalado ahí; si lo aviso con anticipación, porque hay que organizar eso” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Eh...no sé, la infraestructura, digamos, el computador, data” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Creo que el recurso más importante es la biblioteca... de la Universidad y también la posibilidad de conseguir, tal vez, y comprar algunos libros, sobre todo, el tema de las revistas” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“En la (menciona su universidad) teni un sistema computacional que funciona” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(Los recursos económicos) ¡Sí, sí, existen! Uno igual los puede solicitar, se los solicita a la secretaria y si hay en la caja chica una cantidad de plata x pa que dure durante el año, te pueden ir pasando cosas” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Otro ámbito de apoyo que se menciona tiene que ver con la gestión y organización de la actividad docente, facilitada a través de sus superiores, apoyo de funcionarios o sistemas informáticos de gestión de sus necesidades y funcionamiento:

“Nombramos¹⁰ un coordinador de esta asignatura, que está en el campo clínico que se prepara con los tutores locales del campo clínico a recibir a los alumnos” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Está la Secretaria Académica coordinando” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(…) La secretaria que es muy... muy bien, digamos, muy diligente, uno siempre puede contar con ella” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“La Facultad y la Universidad es simple, no sé poh, tení un sistema pa pedir buses; te meti y te demorai 5 minutos en pedir un bus; o necesitai instrumentos, vai y pedi instrumentos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

Varios docentes destacan también que sus instituciones ofrecen capacitaciones relativas a la docencia, o en herramientas de apoyo a ella, de las cuales algunos de ellos han participado:

“El (menciona un departamento de su universidad) que está más activo recién el último tiempo, es un apoyo que se da en forma de cursos y le sirve a la gente que hace el curso” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Me llegó un mail hace 1 semana que hay, durante todo enero, a los profes de todos los años les hacen capacitaciones de cómo presentarse el primer día, cómo armar rúbrica, cómo armar bien los objetivos de los cursos” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(el curso que realizó en la universidad) Tenía mucho que ver con las competencias docentes, la metodología, un poco de mostrarnos cómo son los alumnos para poder nosotros mejorar la perspectiva de nuestras clases” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En dos casos, sin embargo, dos docentes señalan que no han tenido tiempo para participar en capacitaciones para docentes, o bien que desconocen si la universidad en que hacen el curso de primer año las ofrece o no:

“Sí, hay, te ofrecen cursos todo el tiempo, para hacer (...) el tema es que uno no tiene nunca tiempo para tomar esos cursos” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“La (menciona otra universidad en que trabaja), entre paréntesis, ofrece cursos a todos los profesores, la verdad que yo no he tomado, pero ahí hay una oferta que uno podría tomar. Pero de la (menciona la universidad en que realiza el curso de primer año) a mí no me ha llegado, digamos, no sé si existe o no existe” (Docente 7, mujer, 47 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

¹⁰Docente integra el equipo de gestión académica de su escuela, por eso habla en plural.

Algunos docentes señalan como apoyo de la institución, la posibilidad de contar con equipos docentes que se apoyan para realizar el curso de primer año, o bien, la facilitación del trabajo colaborativo con profesores de otras escuelas:

“Y después tenemos este equipo de trabajo de seis personas, donde hay ayudantes, cada instructor tiene un ayudante y ahora vamos a tener un jefe de ayudantes” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“El Instituto nos apoya un montón en eso (contacto con otros profesores)” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Yo creo que la Universidad tiene tanto, por ejemplo, tú puedes trabajar con otro Instituto, otras Unidades y son profesores colaboradores” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

Otro tipo de apoyo recibido se refiere a información proporcionada acerca de sus estudiantes y sus características.

“Lo que a nosotros nos guio mucho, fue lo que nos dieron en el (menciona un departamento de su universidad), sobre estas entrevistas que le hacen a los alumnos de primero. Donde se describe el perfil. Yo creo que si eso yo lo hubiera tenido antes, hubiera sido mejor. Porque uno ve a los alumnos... de repente, como que uno como que los enjuicia, y después que te das cuenta de todo el análisis que se hizo del perfil y uno se da cuenta, ‘¡ah, es por esto!’ ” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Finamente, varios docentes señalan como apoyos a su labor algunos recursos y servicios ofrecidos directamente a los estudiantes:

“La universidad tiene una unidad que es la unidad de apoyo al aprendizaje, pa los chicos, para que ellos tengan los hábitos de estudio y eso” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Están buscando hacer una especie de tutoría, o sea, alumnos de primero y segundo año que sean tutores de los grupos, o sea, como que se está creando toda un estructura que permita hacer un acompañamiento más directo y cercano” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“Hay lugares, hay lugares específicos que pueden hacer un grupo y estar con alguien que ellos...un ayudante, por ejemplo, alguien que les... ¡o nosotras mismas!, como unas salas de clases con pizarra y todo” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Sin embargo, se señala que en muchas ocasiones los estudiantes no los conocen ni los usan, por lo que los docentes se encargan de informar y derivarlos hacia ellos:

“Ellos (los alumnos) usan poco esos elementos (de apoyo para el estudio)” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Yo siempre los mandaba pa allá, cuando tenían problemas de hábitos de estudio” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

b) ¿Qué nuevos apoyos podría ofrecer la institución?

Al consultar por otras clases de apoyo que los docentes quisieran tener para la docencia en primer año, aparecen necesidades de distinto tipo, relacionadas tanto con ellos directamente, como con los alumnos y el curso que dictan.

Para sí mismos, una clase de apoyo solicitada tiene que ver con contar con más formación para la labor docente. Esta formación incluye, por ejemplo, metodologías de enseñanza; características de los estudiantes con los que trabajan; técnicas de manejo de grupo, entre otras:

“La universidad que entregara más cursos, más apoyo de información para los docentes que no son profesores” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Que me gustaría a mí, a lo mejor, es profundizar en el tema de las metodologías, cómo preparar una clase, cómo enseñar mejor, cómo entregar mejor los conceptos desde la manera ya de docente” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Me encantaría tener; sinceramente; un curso donde me explicaran o donde yo pudiera entender mejor porque el alumno de 18 años, hoy en día, está calificado... cuáles son las características puntales de esos alumnos a nivel psicológico” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“Supone tú estas técnicas, estas técnicas no son entregadas en la universidad por todos, estas técnicas de manejo de grupo, por ejemplo, la paciencia que hay que tener con los alumnos, la tolerancia que hay que tener con los alumnos (...) yo creo que eso la universidad no lo entrega, o sea, o hay que saberlo, o hay que quererlo, tiene que buscar una forma de estudiar por otro lado o es parte de la intuición, pero no sé si todos los docentes tendrán esa idea” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

No obstante, respecto al apoyo que los docentes podrían brindar a los estudiantes de primer año en el ámbito emocional, dos docentes se cuestionan si es algo que corresponde o podrían hacer los docentes en el marco de los cursos en que les hacen clases

“Algunos tienen temas de la esfera más emocional, a lo mejor, que han sufrido pérdidas y eso no está superado, temas afectivos emocionales, o temas más bien sociales, pero no sé si nos correspondería a nosotros hacernos cargo” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Por la parte metodológica uno se puede hacer cargo, pero hay cosas de sus historias de vida que, en realidad, uno no sabe cómo manejar” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Por otra parte, también se plantea la idea de contar con redes de apoyo para discutir temas de docencia, en general, y de cómo abordarla en primer año en particular. Estas redes incluirían, por ejemplo, apoyo de expertos en docencia, así como trabajo colaborativo con otros docentes.

“También algún experto que asesore específicamente en pedagogía de primer año” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Faltó, tal vez, la creación de una especie de círculo, digamos, como hay tantas redes sociales hoy en día, debiera haber una que juntara a la gente interesada en temas de pedagogía, por ejemplo, discutir nuevos modelos, etcétera, etcétera, algo que debiera estar dentro de la universidad, y eso no lo he visto, no lo conozco” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Cada docente responsable debería decirle a sus colegas nuevos” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

De forma similar, una docente señala la necesidad de generar instancias de coordinación entre docentes de primer año, que les permitan gestionar y organizar sus cursos considerando las múltiples demandas a las que estarían sometidos los estudiantes.

“Todos los que vamos a trabajar en primero deberíamos hacer reuniones aunque sean de distintos ramos, pero todos los de primero, por ejemplo, alinearse con las personas o conversar con las personas que les hacen el otro ramo” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

La misma docente plantea que las clases en primero deberían ser realizadas por equipos de dos docentes, lo que ayudaría especialmente a mantener el foco de las clases:

“Yo creo que con alumnos de primero uno siempre debería hacer las clases de dos personas” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Porque así uno se va apoyando, uno va controlando un poco el tema porque, de repente, cuando uno lleva un tiempo de experiencia y los alumnos se entusiasman con algunos temas... ¡uno también se entusiasma!, entonces, te sales un poco de la clase misma y siempre puede haber otra persona

que devuelva, también, hasta cuando uno se da cuenta y dice, '¡ah, no, ya nos estamos saliendo!' ”
(Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

También se plantea la idea de obtener retroalimentación de parte de alumnos egresados o en vías de, que señalen qué se podría mejorar en las carreras y en la docencia en ellas.

“Tal vez, habría que introducirlo en la capacitación docente, que los profesores, en general, tengan como una especie de mesa redonda con alumnos que están saliendo de la carrera y que les cuenten la firme, cómo encontraron su curso, qué problemas encontraron, dónde podría haber mejoras”
(Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Esta mejora también podría fomentarse rotando a los profesores que dictan los cursos, de modo que el cambio de docentes evitara la repetición:

“Tal vez, no sé, no es un ramo que yo lo estaría haciendo en forma regular todos los años... eso motiva también a los profesores, a tratar de innovar, o preocuparse más y, además, no repetir permanente, no hacerlo esto como una especie de repertorio de cosas” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Respecto a los alumnos, algunos docentes plantean la idea que se creen instancias de apoyo y seguimiento, que sobre todo se hagan cargo de dificultades del ámbito emocional que los afectarían:

“A lo mejor la universidad pudiera tomar, a lo mejor, hay que ver cómo trabajar, hacer un mejor diagnóstico, te fijas” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

“Yo creo que debería existir una entidad dentro de la universidad que acoja a los alumnos con su historia, que no sea como un cuestionario, sino que hacerle un seguimiento; no solamente hacer un perfil y que luego nosotros logremos conocer el perfil, sino que alguien nos ayude a mantener un seguimiento de la historia de vida del alumno (...) Debería existir una instancia donde ellos puedan ir, donde pudieran haber psicólogos, pero donde los pudieran seguir, digamos, donde nos pudieran apoyar” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En cuanto al curso, un docente señala la importancia para él que éste contara con mayor tiempo (créditos) para desarrollar la gran cantidad de objetivos que posee, lo que permitiría también complejizar los contenidos académicos que proporciona:

“¿Qué me faltaría a mí?...o sea, pa hacer mejor la pega, yo creo que hay que aumentar la cantidad de créditos del curso, pa que tengai más tiempo, pa que los alumnos le dediquen más tiempo, yo creo que eso, si tengo que pedir algo, pediría eso, que le den mayor relevancia al ramo, no lo dejen solo como un tallercito” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

También se plantea la posibilidad de contar con ciertos materiales didácticos que apoyaran el aprendizaje del curso:

“Quizás lo que...no lo he planteado nunca, pero probablemente si se planteara; es el material de trabajo, bastones de madera que se necesitan, pelotas, y que eso...que hubiera material didáctico para trabajar las clases” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

Otra docente hace notar la necesidad que su unidad académica asigne más recursos económicos para las actividades especiales del curso, y evitar que sean los docentes quienes tengan que desgastarse gestionándolos por su cuenta:

“Para poder hacer más cosas, porque igual era desgastante, nosotros igual trabajamos harto en la gestión de auspicios poh, es harta gestión (...) si tuviéramos los recursos económicos, no habríamos perdido tiempo en eso. Me refiero, ponte tú, pa hacer las actividades prácticas, en terreno” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

- c) Una mirada cuestionadora sobre el apoyo a la docencia y el rol de las instituciones hacia los docentes de primeros años.

Los planteamientos de los docentes acerca de los contextos institucionales en que trabajan, sus características y el apoyo que reciben de ellos, si bien puede considerarse mayormente positivo, también implica ciertos cuestionamientos.

Un punto de partida para ellos son, por una parte, la idea de que hacer clases en 1° año es muy exigente; y también, como lo plantea un docente respecto de su propia universidad, la consideración que el primer año es un “problema” transversal a toda la universidad:

“Yo pienso que es más difícil (hacer un curso de 1° año)” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“(El) problema de primer año, que creo que es bastante homologable entre una carrera y otra, todas las carreras tienen el mismo problema” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

A lo anterior se sumaría que la discusión acerca de la docencia es más bien episódica, acotada a momentos de evaluación (como los procesos de acreditación) y en general, menos relevante que la investigación:

“Uno las ve a través de las conversaciones internas cuando hay que decir qué está haciendo, qué cursos ha hecho, qué pasa aquí o allá, pero no en temas de docencia, salvo cada 4 años cuando hay acreditaciones, pero no hay una comunicación permanente entre las escuelas y los docentes individuales” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Hay menos discusión; eso probablemente depende un poco de instituto a instituto; pero creo que en el Instituto discuten más sobre temas de investigación, que sobre temas de docencia” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

También se plantea que, si bien se da colaboración entre docentes, importante para quienes inician su carrera como tales, es más informal y ligada a iniciativas personales:

“Es bastante casual, es como que una colega que empezó a ser como amiga y uno dice ‘oye, mírenme esta clase’, pero es bien de amistad, no es algo formal, no es que aquí exista un... ‘Ya, tú, tú y tú, vas a acompañar a tú, tú y tú, que son los nuevos, a todas sus clases’, no, eso no existe” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

Una situación que se discute es el interés o el involucramiento de ciertos tipos de profesores en la docencia de primer año. Al respecto, algunos docentes comentan que los cursos de primero que ellos realizan, por ejemplo, no son motivantes para los profesores de planta de su facultad; otra docente comenta que las tareas de investigación afecta la calidad de la docencia de los profesores que la realizan, y que ésta debiera ser realizada por docentes que tuvieran más tiempo para ello:

“Éste también es un curso, primero, que a los profesores no les gusta mucho hacerlo, en general, a los profesores de planta” (Docente 4, hombre, 30 años, Ciencia y Tecnología)

“(Los “catedráticos” o profesores con carrera académica) tienen que ocupar mucho tiempo en docencia y descuidan la calidad de docente por los proyectos de investigación” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Los nuevos, los que están recién empezando con más horas, que tengan más trabajo que los que ya son doctores, de repente, ellos descuidan el trabajo de la docencia” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

También se plantea como tema desde dónde o “quién” debería asumir en las universidades el acompañamiento y apoyo a los docentes, en general:

“La docencia debiera estar muy acompañada por las escuelas y con un feedback bastante frecuente o fluido con los profesores y resulta que uno aquí prácticamente no ve a las escuelas” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Eso me parece que podría ser directamente un tema de la universidad, por así decirlo, de la sección del estudio... de la Dirección de Estudio del Pregrado, lógicamente” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Los docentes también señalan ciertas condiciones institucionales que no favorecen el aprendizaje en los cursos que imparten: el número de alumnos por curso, la sobrecarga académica de los estudiantes, la falta de recursos para invitar colaboradores externos:

“Ahí hay un tema muy importante que, a veces, el número de alumnos hace dificultoso (...) hay un trabajo individual en primer año, que es fundamental, un periodo del trabajo donde yo tengo que ver a cada uno de ellos” (Docente 6, mujer, 47 años, Arte)

“También tiene que ver con la carga académica que tienen de los otros ramos, porque tienen los horarios completos, en primero tienen horarios completos. Entonces, ellos alcanzan a estudiar lo que uno les entrega en la clase” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

“Nosotros si tenemos que invitar a algunos docentes, o sea, a algunos profesionales, ellos vienen por su (buena) voluntad” (Docente 9, mujer, 36 años, Salud)

En un plano más amplio, también se realizan planteamientos y críticas respecto al rol que la universidad debe tener frente a sus estudiantes. Uno de sus planteamientos enfatiza el cuidado y la responsabilidad por el desarrollo de los estudiantes:

“Cómo hacemos como universidad para que lo que recibimos, obtenemos como alumnos, lo vayamos, efectivamente, desarrollando, amorosa y positivamente y a su vez vayamos cuidando estas cualidades y estas cosas que ellos traen” (Docente 1, mujer, 55 años, Salud)

Otras visiones recalcan que la universidad debe preocuparse de motivar a los estudiantes, para evitar su deserción. Esta motivación o “encantamiento” se daría en parte por mejorar la docencia, pero también por crear un “ambiente” universitario que les ofrezca actividades atractivas.

“Pero yo siento que es muy importante para ‘retener’; esto es para la universidad; porque ahí, si nos vamos al tema de los chicos de primer año, si no se motivan... ¡a ellos no los vai a motivar con clases teóricas” (Docente 8, mujer, 27 años, Ciencia y Tecnología)

“Yo creo que es importante que la universidad trate de... de alguna forma, no sólo motivarlos; habría que usar otro término; encantarlos, o algo así, y yo creo que habría que dedicarle bastante más esfuerzo a eso, no solamente en términos de las clases que se les den, sino también, evidentemente, el ambiente que los rodea, las actividades deportivas, culturales, sociales que se les ofrezca, pero es importante que la universidad se preocupe de eso” (Docente 2, hombre, 70 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

Una docente plantea una fuerte crítica a la universidad en que realiza el curso de primer año, considerando que los profesores abordarían a los estudiantes de primero de una manera que ella denomina “escolarizada”. Esta crítica la realiza en un contexto más amplio, que es su opinión de que tal universidad responde a un modelo de mercado, desde el cual ella no esperaría otra cosa, y que es diferente al modelo de universidad que ella prefiere:

“Yo tengo la impresión de, por lo menos, en la (menciona la universidad en que hace el curso de primer año) muchos profesores responden a esa demanda de enseñanza muy escolarizada” (Docente 7, mujer, 37 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Lo que pasa que yo creo que eso tiene mucho que ver con cómo está pensada la universidad, o sea, evidentemente, la universidades que están pensando con estrategias como de alumnos... no sé, más bien, más que alumnos, como esta cosa de oferta y demanda” (Docente 7, mujer, 37 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Insisto, hay un formato de universidad que no... O sea, no sé qué más podría esperar dentro de ese formato” (Docente 7, mujer, 37 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

“Yo creo en un modelo de universidad más antigua, digamos, en que los profesores son de ahí y por tanto pueden tener un intercambio más directo con los estudiantes” (Docente 7, mujer, 37 años, Ciencias Sociales y Humanidades)

En resumen, respecto a las instituciones en que se imparten los cursos de primer año, los docentes señalan que reciben de ella diferentes clases de apoyo para realizarlos, que incluyen: facilidades en infraestructura, equipamiento, recursos monetarios, organización y gestión; capacitación en herramientas pedagógicas o de apoyo a la docencia; colaboración con otros docentes, así como servicios y apoyos directos para los estudiantes, los que sin embargo, no siempre son utilizados por éstos. Como nuevos requerimientos o apoyos, se menciona más formación en herramientas para la labor docente, tanto herramientas pedagógicas como formación sobre las características de los estudiantes; el fomento de redes de apoyo, colaboración por parte de expertos u otros docentes interesados en el tema pedagógico, así como de coordinación y trabajo en equipo entre profesores de primer año en sus carreras; entre otros. Finalmente, aunque el apoyo recibido por los docentes es calificado como positivo, también hacen emplazamientos más amplios a la institución a asumir un rol directo en el apoyo a los estudiantes de primer año y a los docentes que les hacen clases, considerando las exigencias especiales que conlleva. Se hace notar que falta apoyo más constante y sistemático, un fomento institucional de la colaboración entre los docentes, y preocupa que ciertos profesores mostrarían resistencias o descuidarían la docencia de primer año; una docente plantea una crítica global al modelo de universidad de mercado, que escolarizaría las relaciones entre docentes y estudiantes.

5.2.6. Espacio de resultados: las concepciones de enseñanza y aprendizaje desde las nociones sobre estudiantes, docentes, conocimiento, curso e institución.

Como se señaló en la descripción del procedimiento de análisis, las concepciones de enseñanza y aprendizaje integran como dimensiones elementos de cada uno de los ejes temáticos previamente descritos, los cuales han sido organizados en niveles que se van incluyendo jerárquicamente, y que se asocian entre sí. Su presentación se ordena desde aquellas que articulan niveles de menor jerarquía de los diversos elementos, avanzando hacia concepciones en que aumenta la complejidad en la representación de características de los estudiantes, rol del docente, conocimiento, contexto del curso e institución. Este análisis resulta entonces en la construcción de tres tipos de concepciones, provisionalmente nominadas

del 1 al 3, que avanzan en nivel de complejidad de las nociones que incorporan respecto a los ejes temáticos.

a) Concepción de nivel 1:

Esta concepción se articula en torno a una idea cerrada del conocimiento como algo ya dado, con objetivos de aprendizaje que se centran en que los estudiantes de primer año distingan o entiendan ese algo ya dado; en menor medida, se espera que apliquen algunos de esos conocimientos, pero esta aplicación es restringida. El eje de la actividad de los estudiantes en el curso de primer año es escuchar a sus profesores en clases y leer (libros, sus cuadernos); en ocasiones, se les pide además discutir y /o practicar. El tipo de conocimientos asociados a esta concepción de enseñanza y aprendizaje son esencialmente contenidos teóricos y factuales, que se plantean como bases fundamentales para introducirlos de manera general a las disciplinas o carreras que comienzan a estudiar.

El rol del docente en esta concepción es mostrar o transmitir tales conocimientos, en los que es un experto. En concordancia con ello, si bien se usan metodologías diversas, la enseñanza es dominada por prácticas pedagógicas que enfatizan lo expositivo y las evaluaciones tipo prueba. En esta concepción, los estudiantes de primer año se asumen principalmente desde la imagen de escolares, y aunque se reconocen ciertas cualidades positivas en ellos, se hace énfasis en sus déficits; la formación previa en la enseñanza media se asume como factor negativo que explica tales déficits. Se asume la docencia en curso de primer año como una tarea difícil, y se enfatiza hacia la institución la necesidad de contar con información oportuna y fidedigna sobre los estudiantes que permita entender sus características.

b) Concepción de nivel 2:

Esta concepción se articula en torno a objetivos de aprendizaje que dan cuenta del conocimiento como algo a desarrollar *en* los estudiantes, enfatizando el descubrimiento de “algo”. Se observa que, aunque se les asigna un papel más activo en el proceso de aprendizaje,

la idea de descubrimiento hace referencia a un algo que ya existe, que los estudiantes de primer año deben develar a lo largo o mediante el curso, usando estrategias de aprendizaje que hacen énfasis en la ejercitación constante. El tipo de conocimiento asociado a esta concepción es de tipo de habilidades y destrezas, que se consideran indispensables para el ejercicio de la profesión en estudio; se trabajan contenidos teóricos, pero éstos son secundarios al desarrollo de habilidades.

El rol del docente en esta concepción es el de un mediador, que está cargo de proporcionar un ambiente favorable para que, en la interacción con el profesor y los otros estudiantes del curso, “emerja” de los estudiantes aquello que deben descubrir; para ello adquiere importancia que los docentes posean conocimientos sobre dinámica y manejo de grupos. Lo anterior se mezcla con un rol de cuidador, pues la construcción de tales ambientes está atravesada por la idea de que los procesos de aprendizaje en desarrollo son delicados; y en este sentido, se recalca la relevancia de las relaciones de cercanía con los estudiantes, ya sea el contexto de cursos tutoriales o que requieren seguimientos personalizados del proceso de los estudiantes. Las metodologías de enseñanza también muestran cierta diversidad, con predominio de actividades como ejercicios y experimentación, en los que se practican las habilidades.

En esta concepción, los estudiantes de primer año se asumen principalmente desde la imagen de niños, concordante con la idea de proceso de desarrollo; esta imagen integra tanto cualidades positivas como déficits, y connota cierto estado de vulnerabilidad, que concuerda con el rol docente de cuidador. Se asume la docencia en primer año como una actividad muy exigente, y se enfatiza hacia la institución la necesidad de contar con apoyo en el ámbito psicológico, ya sea en el modo de formación para los docentes acerca de la características de sus estudiantes en este ámbito, o bien como apoyo directo hacia los alumnos para abordar sus dificultades en la parte afectiva y emocional.

c) Concepción de nivel 3:

Esta concepción se articula en torno a una idea del conocimiento como algo a construir; se busca promover una mirada interdisciplinaria del conocimiento y la vinculación entre teoría y

realidad. Como objetivos de aprendizaje, se espera que los estudiantes de primer año tomen postura y/o formulen una propia, aprendan a cuestionar los supuestos de las disciplinas, e integren conocimientos de diverso tipo. Se da importancia a la lectura como una base para la discusión en el curso, ya sea como interacción con otros estudiantes del curso, o en el intercambio entre profesor y estudiantes. El tipo de conocimientos asociados a esta concepción de enseñanza y aprendizaje son habilidades complejas, que integran tanto aspectos cognitivos como procedimentales: por ejemplo, la capacidad de formular y comunicar una postura personal, teóricamente fundada, en un debate o en un ensayo académico.

El rol del docente en esta concepción es de un guía para el aprendizaje, que facilita diversas herramientas para el avance de los estudiantes; en concordancia con ello, y en un marco de diversidad metodológica, se enfatizan prácticas pedagógicas que fomentan el involucramiento y protagonismo de los estudiantes, y los docentes apelan a ellos como participantes activos en las clases. Existe la apreciación de la evaluación como un proceso continuo, pero también complejo de realizar, dado que los aprendizajes promovidos en los cursos serían alcanzados en plenitud durante el avance de la carrera. En esta concepción, los estudiantes de primer año se asumen desde una visión que reconoce tanto cualidades positivas como negativas en ella, pero los docentes ponen énfasis en sus potenciales, asumiendo que lograr la entrada a la universidad es una muestra de sus capacidades. Se asume la docencia en curso de primer año como un desafío, hay una motivación especial por ser profesor de estos alumnos, y se enfatiza hacia la institución la misión de promover un ambiente de soporte y motivación para los estudiantes, así como de mantener y /o promover el trabajo colaborativo entre los docentes.

- d) Espacio de resultados: relación jerárquica entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

La integración jerárquica de las concepciones antes descritas implica mirarlas como visiones que avanzan en complejidad y en las que las más simples quedan contenidas en las más complejas.

En el cuadro N° 1, se organiza la descripción previa de las concepciones y sus dimensiones, en una progresión que permite observar cómo se integran y complejizan sus elementos a medida que se avanza del nivel inferior 1 hasta el nivel 3.

<i>Cuadro N° 1: Organización jerárquica de las concepciones de nivel 1, 2 y 3</i>			
Concepción	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Idea del conocimiento	Cerrado o dado	Dado pero “a descubrir”	Abierto, a construir por el alumno
Tipo de conocimiento	Contenidos disciplinarios teóricos y factuales	Habilidades y destrezas relevantes para la profesión	Integración de habilidades y contenidos Interdisciplinariedad
Nivel del conocimiento	Básico o introductorio	Básico o introductorio	Básico en lo teórico, pero habilidades complejas
Objetivos de aprendizaje	Distinguir Entender Aplicar (en menor medida)	Aplicar Practicar	Integrar Cuestionar Tomar postura Vincular teoría y realidad
Imagen del estudiante	Escolares Énfasis en sus déficits Influencia negativa del colegio	Niños Integra cualidades y déficits Vulnerables	Capaces, “todos pueden” Reconoce limitaciones pero enfatiza potenciales
Actividades del estudiante	Escuchar a profesores Leer Discutir o aplicar (en menor medida)	Ejercitar constantemente	Leer Hacer preguntas Debatir y Exponer Trabajar en equipo
Rol del docente	Mostrar y transmitir conocimientos en los que es experto	Mediar y cuidar ambiente de aprendizaje Ser cercano a los estudiantes	Guiar y entregar herramientas
Prácticas pedagógicas	Diversas, con predominio de lo expositivo. Evaluaciones tipo prueba	Diversas con predominio de la ejercitación y experimentación Cursos con seguimiento individualizado	Diversas, con énfasis en la participación e interacción entre estudiantes Evaluación compleja como proceso de largo aliento
Relación con la docencia	Difícil, frustrante a veces	Exigente	Desafío: “Hay que querer ser profe de primero”
Rol de la institución	Entregar información sobre los estudiantes	Apoyo desde la psicología: formación para docentes, apoyo afectivo y seguimiento a alumnos	Encantar a los alumnos Fomentar/apoyar la colaboración entre docentes

5.3. Integración de resultados: perfiles de docentes en base a sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, enfoques de la docencia y percepción del contexto de enseñanza.

Para cerrar la presentación de los resultados, se integrarán los resultados de ambas fases de la investigación, mediante el análisis de los perfiles de docentes que sostienen las concepciones de enseñanza y aprendizaje emergidas en el estudio, en relación a sus enfoques de docencia y su percepción del contexto de enseñanza. Estos perfiles se establecerán a partir del análisis de conglomerados realizado en la fase cuantitativa de la investigación.

Para ello, hay que recordar que el análisis de los datos de la fase cuantitativa de la investigación mostró la conformación de dos conglomerados o grupos: el grupo 1, con 51 docentes y el grupo 2, con 23 docentes. Las diferencias entre ambos grupos se establecieron en cuanto a que la percepción de su contexto de enseñanza, es más positiva en el grupo 1 que en el grupo 2; y en cuanto a sus enfoques de docencia, si bien ambos grupos mostraban un enfoque más orientado hacia el cambio conceptual, esta disposición parecía levemente mayor en el grupo 1. En todo caso, hay que recordar que en la muestra usada en el estudio estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas, pero la percepción del contexto de enseñanza, en esta muestra particular, muestra cierta relación con la universidad de pertenencia de los docentes.

En la fase cualitativa, la muestra de profesores participantes incluyó 5 casos que pertenecían al grupo 1; y 2 casos que pertenecían al grupo 2. Ahora bien, estableciendo como premisa que no hay una equivalencia absoluta entre las concepciones de tres tipos construidas y los casos de la muestra cualitativa, la interpretación de los resultados permitiría hipotetizar que en los casos del grupo 1 predominan las concepciones de docencia de nivel 2 y 3, más complejas, mientras que en los 2 casos del grupo 2, predominan las concepciones del nivel 1. Esto posibilitaría señalar que, considerando el grupo al que pertenecen, en los docentes en que predominan las concepciones de los dos niveles más complejos (concepciones nivel 2 y 3), habría una mejor percepción del contexto de enseñanza y un enfoque de la docencia levemente más dispuesto al cambio conceptual (grupo 1); y para los docentes en que predominan las concepciones de nivel 1, la percepción del contexto de enseñanza es menos positiva, aunque

de todas maneras muestran un enfoque de la docencia con mayor disposición al cambio conceptual que a la neta transmisión de contenidos (grupo 2).

Para resumir lo anterior, el cuadro N° 2 sintetiza la integración de resultados de ambas fases de la investigación.

Cuadro N° 2: Organización jerárquica de las concepciones de nivel 1, 2 y 3

Grupo	N° casos muestra cualitativa	Enfoque de la docencia	Percepción del contexto de enseñanza	Tipo de concepción predominante
1	5 casos	Orientado al cambio conceptual: en ATI, media de escala CCCE es mayor que media de escala TICP.	Más positiva que grupo 2: medias de escalas de PTE varían entre 3,75 y 4,32	Nivel 2 y 3
2	2 casos	Media de escala CCCE es levemente mayor en grupo 1	Menos positiva que el grupo 1: medias de escalas de PTE varían entre 2,70 y 3,67	Nivel 1

6. DISCUSION Y CONCLUSIONES.

6.1. Síntesis de resultados en relación a objetivos de investigación

Para concluir la investigación, se destacan ahora los principales resultados de cada fase de investigación, así como de la integración entre ambas, en relación a los objetivos de la investigación.

Respecto a los enfoques de docencia y la percepción del contexto de enseñanza (objetivo de investigación N° 1), se tiene que:

- Se observan asociaciones positivas entre un enfoque de docencia centrado al cambio conceptual y una mejor percepción del contexto de enseñanza.
- Se conforman dos grupos de docentes, de los cuales el grupo 1 muestra una mayor disposición hacia un enfoque de la docencia centrado en el cambio conceptual asociado a una mejor percepción de su contexto de enseñanza, que el grupo 2.
- En la conformación de los grupos, aparece como una pista o tendencia a estudiar, la posibilidad que la percepción del contexto de enseñanza pudiera relacionarse con la institución universitaria en que se hace clases, o variables de ésta, lo que debiera ser investigado en una muestra más amplia y representativa de diversos tipos de instituciones universitarias y de educación superior.

Respecto a la visión de los estudiantes de primer año como aprendices (objetivo de investigación N° 2), los docentes los describen diversos en algunos planos, pero más bien homogéneos en cuanto a su rendimiento académico. Les asignan diversas características, entre las que resaltan déficits en ciertas habilidades transversales importantes para el aprendizaje, destrezas cognitivas de orden superior y actitudes que afectan el aprendizaje; pero a la vez, también reconocen características positivas en ellos, como sus ganas de aprender, receptividad y creatividad. Los reconocen distintos a estudiantes de otros cursos, con valoraciones tanto positivas como negativas de tal diferencia; y algunos de ellos reconocen diferencias entre alumnos de primer año de distintas universidades. Sobre los motivos de estas características, los docentes distinguen factores relacionados a su formación en enseñanza media, la selectividad de las universidades, así como otros de tipo personal y social que influirían en ellos. Finalmente, los

representan con diversas imágenes, entre las que destacan términos como “niños”, “pureza” y escolares”.

En cuanto a la visión de sí mismos como enseñantes (objetivo de investigación N° 3), los docentes de primer año cuentan, al momento del estudio, con diferentes trayectorias como docentes, en las que han desempeñado diversos tipos de tareas y grados de responsabilidad. En su gran mayoría, reconocen no tener preparación formal para la labor docente, la que han abordado principalmente siendo autodidactas y/o capacitándose mediante cursos ofrecidos por sus instituciones. La mayoría de ellos siente motivación por la docencia y el curso de primer año, aunque en ocasiones han sido asignados a ellos por otro tipo de razones e incluso en contra de sus intereses y gustos. Varios consideran que la docencia en primer año implica responsabilidades y exigencias superiores a otros niveles, especialmente considerando las dificultades de la transición entre el colegio y la universidad, y frente al cual algunos se asignan una tarea de guías. Asocian a su quehacer roles diversos, referidos al cuidado, la mediación, la motivación y ser modelos para sus estudiantes.

Finalmente, las ideas de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de primer año son descritas con términos como descubrimiento, experiencia, cambio o desarrollo, toma de conciencia, dedicación, y lectura de textos.

En cuanto a la naturaleza del conocimiento enseñado en los cursos de primer año (objetivo de investigación N° 4), éstos incluyen desde conocimiento teórico, destrezas tanto profesionales o transversales para el aprendizaje, así como habilidades complejas que integran ambos tipos de conocimiento. En general se describen como cursos de complejidad baja o mediana, de un nivel básico e introductorio a las disciplinas y carreras, que cumplen una diversidad de roles, incluyendo el acercamiento a lo profesional, la motivación por la carrera o disciplina, la orientación sobre qué es importante aprender, e inducir a los estudiantes en la vida universitaria.

En la integración de resultados, se destaca la configuración de dos perfiles de docentes (objetivo de investigación N° 5). El primero perfil sostiene concepciones de enseñanza y aprendizaje más complejas, esto es, orientadas más hacia el aprendizaje y los estudiantes; tiene una percepción más positiva de su contexto de enseñanza y una mejor disposición a orientarse al cambio conceptual como enfoque de docencia. El segundo perfil sostiene concepciones de enseñanza y aprendizaje más sencillas, orientadas más hacia el contenido y el docente; tiene una

percepción menos positiva de su contexto de enseñanza, pero también muestra disposición a orientarse al cambio conceptual como enfoque de docencia.

En cuanto a aspectos del contexto institucional en que se imparten los cursos de primer año (objetivo de investigación N° 6), los docentes destacan distintas clases de apoyo para realizarlos, que incluyen: facilidades en infraestructura, equipamiento, recursos monetarios, organización y gestión; capacitación en herramientas pedagógicas o de apoyo a la docencia; colaboración con otros docentes, así como servicios y apoyos directos para los estudiantes, los que sin embargo, no siempre son utilizados por éstos. Además, se señalan como nuevas necesidades de apoyo, la formación en herramientas para labor docente, tanto pedagógicas como formación sobre las características de los estudiantes; el fomento de redes de apoyo, colaboración por parte de expertos u otros docentes interesados en el tema pedagógico, así como de coordinación y trabajo en equipo entre profesores de primer año en sus carreras; entre otros. Aunque el apoyo recibido por los docentes es calificado como positivo, también se hacen emplazamientos más amplios a la institución a asumir un rol directo en el apoyo a los estudiantes de primer año y a los docentes que les hacen clases, considerando las exigencias especiales que conlleva. Se hace notar que falta apoyo más constante y sistemático, un fomento institucional de la colaboración entre los docentes, y se plantea como preocupación que ciertos profesores mostrarían resistencias o descuidarían la docencia de primer año.

Finalmente, en cuanto al objetivo general de la investigación, emergieron tres tipos distintos de concepciones de enseñanza y aprendizaje, las que articulan aspectos relativos a los estudiantes de primer año, los docentes que les hacen clases, el conocimiento que trabajan con ellos, el apoyo que reciben de las instituciones y las características de los cursos. Estas concepciones pueden ser jerarquizadas de forma inclusiva, de modo que cada nivel queda contenido en el siguiente. El nivel 1 representa una concepción más simple o tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, focalizada en la transmisión del contenido, mientras que los niveles 2 y 3 ven la enseñanza y el aprendizaje de manera más compleja, dando más protagonismo a los estudiantes de primer año en la adquisición (nivel 2) o construcción (nivel 3) del conocimiento.

6.2. Discusión de resultados.

En comparación con las investigaciones previas realizadas acerca de las concepciones de enseñanza y aprendizaje, los resultados de la tesis muestran numerosos puntos de concordancia con la teoría y la evidencia empírica previamente recogida.

En primer lugar, las concepciones de enseñanza y aprendizaje convergen con otros estudios en cuanto a orientarse entre dos focos diferentes, uno con centro en el contenido y el profesor, y otro con centro en el aprendizaje y el estudiante. Así, se observan resultados similares a los de las numerosas investigaciones reseñadas en las revisiones de Samuelowicz y Bain (2001), Åkerlind (2003) y González (2010). También se aprecian coincidencias en este punto con los estudios del ámbito hispanoamericano realizados por López et al. (2010) y Hernández et al. (2010).

Respecto a los estudios realizados en Chile, se encuentran convergencias con Hawes (2002) y Solar y Díaz (2009), respecto a la diversidad de metodologías que los docentes reportan usar. También respecto a Hawes, la investigación coincide en la carencia de formación en docencia de los docentes. Respecto a Solar y Díaz, un segundo punto de coincidencia es el énfasis en los déficits de los estudiantes que recalcan algunos de los docentes de esta investigación.

En cuanto a los estudios específicos con alumnos de primer año, en primer lugar, se encuentran similitudes con el de Åkerlind y Jenkins (1998), por cuanto se comparte la progresión desde visiones más restringidas del rol de docentes y estudiantes en un marco de enseñanza más tradicional, similares a la concepción de nivel 1 emergida en esta investigación, hacia otras que otorgan más flexibilidad a tales roles, lo que puede relacionarse con las concepciones más complejas configuradas en esta investigación. Esta progresión, a la manera de una jerarquía inclusiva desarrollada en esta investigación, también aparece como resultado del estudio de Trigwell, Prosser y Taylor (1994). En todo caso, no se aprecia en esta investigación que los roles del docente y el estudiante entren en conflicto en alguno de los niveles, como lo plantean Åkerlind y Jenkins (1998).

En cuanto al estudio de Brunstein, Quintanilla y Fuentealba (2011), realizado en nuestro país, hay coincidencia en encontrar concepciones diversas en cuanto al aprendizaje; sin embargo, se produce una diferencia por cuanto los autores no encuentran concepciones de enseñanza distintas a la transmisión, mientras que en esta investigación sí aparecen concepciones más complejas, como los roles de mediación y de guía encontrados en las concepciones de nivel 2 y 3.

En cuanto a la relación entre enfoque de la docencia y percepción del contexto de enseñanza, en esta investigación, como en las de González et. al (2011), así como la de Prosser y Trigwell (1997), se encuentra que el grupo 1 de docentes formado, que tiene una mejor percepción de su contexto de enseñanza (en cuanto al grado de control que perciben de su docencia, las características de sus estudiantes, el apoyo de sus unidades académicas y la carga de trabajo docente), tiene a la vez un mejor puntaje que el grupo 2 en la escala CCCE del ATI, lo que indica una mejor disposición a enfocar su docencia en el aprendizaje y el estudiante. Estos resultados refuerzan la relación entre enfoque de la docencia y percepción del contexto de enseñanza, como lo señala previamente la evidencia empírica internacional.

6.3. Limitaciones de los resultados.

Es importante considerar como una limitación del estudio que su realización con sujetos voluntarios podría implicar un sesgo en los resultados obtenidos, dado por tener la posibilidad de tener un interés particular por el tema de la docencia, que influya en sus respuestas a los cuestionarios y los planteamientos expuestos en las entrevistas.

Además, la disposición a participar en una investigación que atañe a su labor como docentes de primer año, y que en cierta forma expone y juzga esta labor, podría influir en que los participantes expresaran respuestas que puedan ser consideradas más valoradas socialmente. En el caso del contexto académico y universitario, es evidente, por ejemplo, que orientarse hacia el cambio conceptual podría ser una postura “políticamente” más correcta que asumirse como un docente que transmite contenidos. Esto, no sólo por la difusión y expansión de los discursos pedagógicos que promueven la adopción de tal perspectiva, sino porque la misma cultura académica asume el cambio conceptual como una característica aspirada y distintiva de su quehacer.

También es importante hacer notar que al trabajar como docente de estudiantes de primer año, recién egresados del colegio, la mirada de los docentes podría estar siendo atravesado por la extendida visión acerca de la mala calidad de la educación escolar en nuestro país (acentuada por los movimientos sociales de los últimos años), incorporando este discurso como un sesgo acerca de los déficits o mala preparación de los estudiantes sin que efectivamente los estudiantes concretos los tengan, y afectando por tanto la mirada sobre ellos.

Finalmente, como se señaló al exponer los resultados de la fase cuantitativa, la posibilidad que la percepción del contexto de enseñanza se relacione con la institución o variables de ésta requeriría ser comprobado en una muestra más numerosa. Además, habría que considerar que la muestra provino exclusivamente de 4 universidades privadas, que aunque son diversas entre sí, no dan cuenta de toda la variedad de instituciones que existen en el sistema de educación superior del país.

6.4. Proyecciones de la investigación

Algunos resultados de la investigación sugieren nuevos problemas, tanto teóricos como prácticos. Los primeros se traducirán en nuevas preguntas de investigación que se podrían desarrollar a partir de lo aquí avanzado. Los segundos pueden derivarse en recomendaciones que podrían ofrecerse a las instituciones participantes del estudio, para abordar algunos nudos críticos detectados a partir de la investigación

En cuanto a los problemas teóricos, uno que emerge como una pregunta necesaria para complementar los resultados de esta tesis tiene que ver con aquella pista ya señalada sobre la influencia que la universidad de origen de los participantes, y las características institucionales de ella, podrían tener en su percepción sobre su contexto de enseñanza. Al respecto, reconociendo las limitaciones de la muestra usada en la investigación, se abre como una línea de indagación a futuro explorar que ocurriría en más y más diferentes universidades, que representen la gran diversidad de instituciones que hoy componen el sistema universitario chileno. En este sentido, y para profundizar la investigación aquí realizada, es necesario redefinir qué se entiende por tales características institucionales; se aprecia que los instrumentos usados para ello en la fase cualitativa concentraron su mirada básicamente en torno a los mecanismos de apoyo a la docencia, pero los mismos participantes abrieron otros ámbitos susceptibles de ser abordados, como por ejemplo, la cultura de trabajo entre docentes (más individual o más cooperativa), la flexibilidad curricular, los sistemas de organización administrativa, el nivel de selectividad en el ingreso, entre otros.

En segundo lugar, está lo referido a cierta diferencia apreciada entre la capacidad de los docentes entrevistados para visualizar tanto su rol como docentes como el de sus estudiantes, dada la pretensión de la tesis de abordar ambos aspectos como complementarios en el proceso. Al

respecto, se observó que si bien los docentes expresan ciertas ideas sobre el aprendizaje, éstas en general, aparecen con un bajo nivel de elaboración y de reflexión sobre sus implicancias; y en comparación con las distinciones que hacen sobre su propio rol como enseñantes, sobre el que se extienden con riqueza, la pregunta sobre lo que hacen los estudiantes para aprender los sorprende, y las respuestas proporcionadas son en general acotadas, o bien, deben ser “encontradas” en otras respuestas.

Esta diferencia entre las concepciones sobre aspectos más ligados a la enseñanza versus las más relacionadas a aspectos relativos al aprendizaje resulta llamativa, y requiere ser mejor estudiada; preliminarmente, se podría hipotetizar que, dada la falta de formación pedagógica sistemática de los docentes, podría existir una carencia de categorías conceptuales formales que permitan distinguir, describir y reflexionar sobre el aprendizaje como fenómeno, “invisibilizando” de esta forma el rol de los estudiantes en el proceso. En todo caso, se debe recordar que en la fase cuantitativa, la variable “Capacitación en docencia” no influyó en el perfilamiento de conglomerados, y por tanto, no fue mayormente explorada en la fase cualitativa; no obstante, sería posible retomar y explorar la forma en que ella influye en la manera en que los docentes aprecian el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los problemas de orden “práctico”, se les denomina así por cuanto son proyecciones que podrían tornarse en políticas o medidas de acción respecto a la docencia de primer año.

Así, en primer lugar, habría que discutir si el primer año de universidad es un “problema” como lo plantean algunos docentes, y en caso que así fuera, a quién corresponde afrontarlo. La visión que motiva esta investigación es que primer año es una etapa especialmente delicada para los estudiantes, que puede ser decisiva para su permanencia en la universidad; y que el rol de los profesores, como interlocutores visibles, de la institución es clave para ello. Para los docentes que participaron en el estudio, este rol clave se visualiza como un esfuerzo con grandes exigencias y responsabilidades; y si bien reconocen apoyo desde sus instituciones para realizar sus cursos de primer año, todos concuerdan en la posibilidad de que ese apoyo vaya más allá de lo que hoy es ofrecido. Incluso, se plantea como crítica cierta ausencia de las unidades académicas y/o instituciones, en hacer un acompañamiento más permanente y sistemático, tanto hacia los estudiantes de primer año como hacia sus docentes.

Éste acompañamiento se vuelve especialmente relevante en relación a dos hallazgos de la investigación. El primero de ellos tiene que ver con la forma en que se decide quién hace clases a los alumnos de primer año, una tarea que es reconocida como de gran exigencia y responsabilidad. Los docentes entrevistados reportan algunos criterios que influyen en estas decisiones; por ejemplo, la experticia en el tema del curso. También la operación de ciertas jerarquías al interior de las unidades, que entregan a los profesores más nuevos, cursos de primer año que se supone son más fáciles, y/o que otros profesores prefieren no hacer. También se reportan casos en que la asignación de un curso de primer año fue una opción impuesta a los docentes. Lo anteriormente descrito cuestiona el proceso de planificación de la docencia en las universidades, que en ciertas ocasiones como las relatadas, parece no considerar las particularidades de los alumnos de primer año; por ejemplo, y considerando que el primer año implica un proceso de inducción en la cultura y modos de operar de la universidad, llama la atención que se asignen profesores nuevos o externos a la institución, que en cierta forma, se podrían encontrar en la misma situación de los estudiantes de “ser extraños en una tierra extraña”. Esta situación amerita, al menos, indagar en base a qué criterios se decide quién se hace cargo de la docencia en una etapa tan crítica como el primer año, y si tales criterios son lo suficientemente pertinentes para asegurar que los docentes de primer año están preparados para asumir las exigencias y responsabilidades que esta tarea implica.

El segundo hallazgo que interpela a este acompañamiento es el relativo a la concepción que enfatiza los déficits de los estudiantes, y que se asocia a objetivos de aprendizaje relativamente simples y prácticas pedagógicas más bien tradicionales. Surge la pregunta de si este horizonte de objetivos más bien restringidos, desarrollados con metodologías que colocan a los estudiantes en un rol pasivo, es lo más adecuado para abordar los déficits que algunos docentes observan en los estudiantes de primer año. Es cierto que algunas universidades implementan medidas remediales que se dirigen a trabajar con los estudiantes la superación de las dificultades con las que ingresan a la universidad; pero es importante cuestionarse la efectividad de estos remediales si los docentes que día a día trabajan con los estudiantes no están involucrados en ellos, o dicho de otra forma, si el apoyo a los estudiantes de primer año para superar sus posibles, e incluso esperables déficits o más bien “condiciones” de entrada, no permea de manera global su proceso de aprendizaje. Ahora bien, ésta es una tarea que, considerando la carencia de formación pedagógica de la mayor parte de los docentes universitarios, en primer lugar no es ni puede ser una

responsabilidad exclusiva e individual; y por otro lado, no se refiere sólo a adquirir herramientas pedagógicas (por ejemplo, conocimientos sobre metodologías de enseñanza más activas) para mejorar la docencia en los cursos, como algunos docentes solicitan. Como se plantea en la introducción de la investigación, es necesario un proceso de reflexión que en primer término haga más conscientes a los docentes de los supuestos que guían su labor como tales. Entre esos supuestos, están sus concepciones, las que en ocasiones son reforzadas o se alimentan de las visiones que, tanto del contexto externo así como de las propias instituciones, encasillan a los estudiantes en ciertos “promedios” o prototipos (“los estudiantes de pregrado”), y refuerzan sus características como déficits a la manera de profecías autocumplidas. Por tanto, sería importante que las instituciones promuevan espacios para que los docentes, tanto individual como colectivamente, tomen de conciencia de sus supuestos y puedan interrogarse respecto a ellos, en lo posible para ampliarla mirada sobre sus estudiantes y sobre lo que ellos son capaces de hacer: con visiones realistas, pero que también se hagan responsables por fomentar el potencial que los alumnos de primer año tienen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ÅKERLIND, G.

(2003). Growing and Developing as a University Teacher. Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375-390.

(2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 363-375.

(2005a). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24 (4) 321-334.

(2005b). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. En J. Bowden y P. Green (eds. (2005). *Doing Developmental Phenomenology*. Melbourne, Australia: RMIT Publishing.

ÅKERLIND, G. Y JENKINS, S. (1998). Academics' Views of their Relative Roles and Responsibilities of Teachers and Learners in a First Year Course. *Higher Education Research and Development*, 7, 277-289.

ALTBACH, P., REISBERG, L. Y RUMBLEY, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. Resumen ejecutivo*. Recuperado 23 abril 2012 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>

BARR, R. Y TAGG, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12-25. Recuperado 08 noviembre 2010 de: <http://docushare3.dcc.edu/docushare/dsweb/Get/Version-3000/BarrTagg.pdf>

BENEITONE, P., ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., MARTY, M., SIUFI, G. Y WAGEENAR, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado 23 abril 2012 de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191

BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.

BRUNSTEIN, J., QUINTANILLA, M., Y FUENTEALBA, R. (2011). *La exploración fenomenográfica como propuesta para el desarrollo continuo del profesorado universitario de ciencias*. Póster presentado al Quinto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. Bogotá, Colombia, 26 al 28 de octubre. Recuperado 11 diciembre 2013, de: [http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion continua/Seminarios y congresos/ExplorMarioJuan.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/Formacion%20continua/Seminarios%20y%20congresos/ExplorMarioJuan.pdf)

CANALES, A. Y DE LOS RÍOS, D.

(2007). *Factores explicativos de la deserción universitaria. Informe Final Proyecto Consejo Superior de Educación*. Recuperado 07 noviembre 2010 de: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionPublicaciones/Publicaciones_Ver_art.aspx?idPub=52&idArt=728&nomArt=Factores%20explicativos%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20universitaria&nomPub=Estudios%20y%20Documentos

(2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50-83.

CLANCEY, W. (2009). Scientific Antecedents of Situated Cognition. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. New York: Cambridge University Press.

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNED).
 (2012). *Docentes 2012. Recuperado 13 diciembre 2013 de* http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/NovEstadisticas2012/008_Web_Docentes.pdf
- (2013). *Descripción general del sistema de educación superior*. Consultado 16 diciembre 2013, de: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx
- CRESWELL, J., Y PLANO, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2a. ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- DE LA CRUZ, M., POZO, I., HUARTE, M., Y SCHEUER, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo, I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-371). Barcelona, España: Graó.
- DE MIGUEL, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. *Cuadernos de Integración Europea* (2), Septiembre 2005, 16-27. Recuperado 13 diciembre 2013 de: <http://cde.uv.es/documents/2005-CIE-02.pdf>
- DONOSO, S., DONOSO, V. Y ARIAS, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 33 (diciembre 2010), 15-61.
- ELEY, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education* (2006) 51, 191-214.
- ENTWISTLE, N., MCCUNE, V. Y HOUNSELL, J. (2002). Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings. *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, (Occasional Report 1)*. Edinburgh: ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- FEIXAS, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16 (2), 1-27.
- FLICK, U.
 (1997). *The Episodic interview. Small scale narratives as approach to relevant experiences*. LSTE Methodology Institute Discussion Papers – Qualitative Series.
 (2002). *An introduction to Qualitative Research*. (2a ed.). Londres: Sage Publications.
 (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- GALLARDO, G. Y MORALES, Y.
 (2010). *Material para apoyar la integración a la universidad de alumnos de primer año*. (Manuscrito no publicado.) Pontificia Universidad Católica, Dirección de Asuntos Estudiantiles.
 (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para el desarrollo de una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), Observatorio de Juventud Universitaria. Recuperado 03 agosto 2011 de: http://vidauniversitaria.uc.cl/images/libro_observatorio_2011.pdf
- GALLARDO, G. Y REYES, P. (2010) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en la Educación*, 32 (Julio 2010) 78-108.
- GARRETÓN, M. Y MARTÍNEZ, J. (Eds.) (1985). *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención* (Tomo 1). Santiago de Chile: Ediciones SUR. Recuperado 12 abril 2012, de: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=69>

GONZÁLEZ, C.

(2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: a study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57 (3), 299-314. doi: 10.1007/s10734-008-9145-1

(2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33 (Julio 2010), 123-146.

(2011). Extending research on 'conceptions on teaching': commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 65-80. doi: 10.1080/13562517.2010.507302

GONZÁLEZ, C., MONTENEGRO, M., MONTENEGRO, H., LÓPEZ, L., MUNITA, I. Y COLLAO, P. (2011). *Proyecto "Calidad de las experiencias de aprendizaje y docencia en educación universitaria de pregrado". Tercer informe: reporte de resultados (versión preliminar)*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

HASHWEH, M. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1), 47-63.

HAWES, G. (2002). *Pensamiento de docentes universitarios acerca de la docencia. Proyecto MECESUP TAL101*. Manuscrito no publicado. Recuperado 23 junio 2010 de:

<http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2002EstudioPensamientoDocentes.pdf>

HAWES, G. Y DONOSO, S. (2003). Análisis del concepto de docencia en profesores universitarios: un estudio cualitativo. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (11), 1-49.

HERNÁNDEZ, F., MAQUILÓN-SÁNCHEZ, J., GRACIA, M., Y MONROY, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16 (2), 95-105.

HO, A., WATKINS, D., KELLY, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169, 2001.

HOFER, K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4, December), 353-383.

HOJAS, A., ANAIS, M., BUSTOS, A., LETELIER, C., ZUZULICH, M. (2012). Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: el camino recorrido por el centro de apoyo al rendimiento académico y de exploración vocacional de la UC. *Revista Calidad en la Educación*, 36 (Julio 2012), 250-263)

JOHNSON, B.; ONWUEGBUZIE, A.; TURNER, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 2007, 1 (2), 112-133.

JOHNSTON, B. (2010). *The first Year at University: Teaching students in Transition*. Glasgow: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

KIRSH, D. (2009). Problem Solving and Situated Cognition. En P. Robbins y M. Aydede (Eds.). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. New York: Cambridge University Press.

KEMBER, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3, September), 255-275.

LEAMNSON, R. (1999). *Thinking about Teaching and Learning: Developing Habits of Learning with First Year College and University Students*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.

LEDESMA, V. (2011). El Cambio de Paradigma Educativo y sus Repercusiones en las Instituciones De Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 7 (Vol. 1 – 2011).

- LEYTON, D., VÁSQUEZ, A. Y FUENZALIDA, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37 (Diciembre 2012), 62-97.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S., TRIGWELL, K., NEVGI, A. Y ASHWIN, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298.
- LÓPEZ, B., SÁNCHEZ, F., ROS, C. Y FERRERAS, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4).
- MARTON, F. (1986) Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- MARTON, F. Y BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MONTENEGRO H. Y GONZÁLEZ C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario "Enfoques de Docencia Universitaria" (*Approaches to Teaching Inventory* ATI-R). *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 7-26.
- MONTENEGRO, H. Y FUENTEALBA, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Revista Calidad en la Educación* 32 (Julio 2010), 254-267.
- NORTON, L., RICHARDSON, J, HARTLEY, J., NEWSTEAD, S. Y MAYES, J. (2005). Teacher's beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-551. doi: 10.1007/s10734-004-6363-z
- O'BRIEN, R. Teaching and Advising First-Year Students [online]. *Observer*, 26, 4, April, 2013. Consultado 19 diciembre 2013, de: <http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2013/april-13/teaching-and-advising-first-year-students.html>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2009). *La Educación Superior en Chile*. Recuperado 07 noviembre 2010 de: http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/11a_es_en_chile.pdf
- PARPALA, A. Y LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2007) University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33 (3-4), 355-370.
- PÉREZ-ECHEVERRÍA, M., MATEOS, M., SCHEUER, N. Y MARTÍN, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (ppu . 55-94). Barcelona, España: Graó.
- POBLETE, M. (2007). *Evaluación de competencias en la educación superior*. Ponencia presentada al Seminario Internacional de Evaluación por Competencias en la Educación Superior. Pucón, Chile, 8 al 10 de marzo de 2007. Recuperado 13 diciembre 2013, de: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/EVALUACIONCOMPETENCIASPUCON.htm>
- POSTAREFF, L., KATAJAVUORI, N., LINDBLOM-YLÄNNE, S. Y TRIGWELL, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university Teachers. *Studies in Higher Education*, 33 (1, February 2008), 49–61.
- POZO, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona, España: Graó.

- PRATT, D. (1992). Conceptions of teaching [Resumen]. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203-220. Recuperado 23 abril 2012, de: <http://aeq.sagepub.com/content/42/4/203.short>
- PROSSER, M. Y TRIGWELL, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*(1997), 67, 25-35.
- QUINTERO, A. Y HERNÁNDEZ, A. (2011). La innovación con TIC en la docencia universitaria. En A. García-Valcárcel (Coord.). *Integración de las TICS en la docencia universitaria*. La Coruña, España: Netbiblo S. L.
- RODRIGO, M. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. Rodrigo, A. Rodríguez, A. y J. Marrero (Comps.). *Las teorías implícitas. Un acercamiento al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). Recuperado 07 noviembre 2010 de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- SÄLJÖ, R. (1979). *Learning in the learners perspective I. Some common-sense conceptions. Report N° 76*. [Resumen] Recuperado 23 abril 2012 de: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED173369>
- SAMUELOWICZ, K. (1999). *Academic's educational beliefs and teaching practices*. (Tesis doctoral no publicada). Faculty of Education, Griffith University, Queensland, Australia. Recuperado 13 diciembre 2013 de: <https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/29388b43-e91d-fe38-464a-07888a17bf05/1/02Whole.pdf>
- SAMUELOWICZ, K. Y BAIN, J. (2001). Revisiting academic's beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41 (3), 229-325.
- SEBASTIÁN, C. Y SCHARAGER, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, 26 (Julio 2007), 19-36.
- SERVICIO DE INFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (SIES-MINEDUC). (2010a) *Ficha Académica*. Recuperado 23 abril 2012 de: www.sies.cl
- (2011a) *Informe sobre Retención de Primer año de las carreras: Cohorte de Ingreso 2009 (Proceso SIES 2010)*. Recuperado 23 abril 2012, de: www.sies.cl
- SOLAR, M. Y DÍAZ, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos XXXV* (1), 181-197.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- SUSPERREGUY, M., FLORES, A., MICIN, S. Y ZUZULICH, M. (2007). Apoyo académico en la educación superior: descripción de la experiencia y perfil de los alumnos que participan en el CARA UC. *Revista Calidad en la Educación*, 26 (Julio 2007), 309-333.
- TAYLOR, S. Y BODGAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TRIGWELL, K. Y ASHWIN, P. (2006) An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education* 51, 243–258.

- TRIGWELL, K. Y PROSSER, M.
 (1993). Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education* 14, 223-228.
 (1996). Changing Approaches to Teaching a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275-284.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. Y TAYLOR, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science Courses. *Higher Education*, 27, 74-84.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. Y WATHERHOUSE, F. (1999). Relations between teacher's approaches to teaching and student's approaches to learning. *Higher Education* 37, (1) 57-70.
- UNDURRAGA, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos?* (2a ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- UNIVERSIDAD DE CHILE, DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA, CENTRO DE MICRODATOS (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Recuperado 07 noviembre 2010 de: <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- VILLA, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, N° 7 y 8, mayo 2006, 103-117.
- VILLARROEL, A. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación superior y sociedad*, 6(1), 103-122.
- ZAPATA, G. Y TEJEDA, I. (2007). *Informe Nacional – Chile. Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad. Proyecto ALFA “Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria*. Recuperado 10 agosto 2011 de: http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download/informe_QA_Chile.pdf

ANEXOS

Anexo N° 1: Caracterización muestra fase cuantitativa	121
Anexo N° 2: Instrumento fase cuantitativa	122
Anexo N° 3: Instrumento fase cualitativa	126
Anexo N° 4: Carta de constancia de aprobación de estándares académicos y éticos del proyecto de investigación por la comisión académica del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile	130
Anexo N° 5: Carta tipo de consentimiento informado para representantes de instituciones participantes	131
Anexo N° 6: Carta tipo de consentimiento informado para docentes participantes	133

Anexo N° 1: Caracterización muestra fase cuantitativa.

Tabla N° 7: Frecuencia de características de la muestra de la fase cuantitativa, por universidad.

Universidad	A	B	C	D	Total
N total	23	2	35	14	74
Sexo					
Hombres	9	1	15	7	32
Mujeres	14	1	20	7	42
Rango de edad (*)					
20 a 30 años	6	0	3	4	13
31 a 40 años	7	2	11	6	26
41 a 50 años	6	0	14	3	23
51 y más años	4	0	6	1	11
Área disciplinar					
Cs. Sociales y Humanidades	8	2	25	2	37
Ciencias y Tecnología	6	0	7	6	19
Artes	3	0	1	6	10
Cs. de la Salud	6	0	2	0	8
Grado Académico					
Licenciado	8	0	10	6	24
Magíster	4	2	17	1	24
Doctor	11	0	8	7	26
Experiencia profesional					
1 a 5 años	6	1	3	5	15
6 a 10 años	4	0	9	4	17
11 a 15 años	3	1	10	1	15
16 y más años	10	0	13	4	27
Experiencia docente (*)					
1 a 5 años	9	1	6	10	26
6 a 10 años	4	0	7	2	13
11 a 15 años	4	1	13	1	19
16 y más años	6	0	8	1	15
Capacitación para la docencia					
Sí	12	1	18	4	35
No	11	1	17	10	39

(*) N respuestas válidas=73

Anexo N° 2: Instrumento fase cuantitativa.

Cuestionario para académicos universitarios sobre docencia en primer año

Estimado/a académico/a

El siguiente cuestionario forma parte de la tesis de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, “Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno”. Antes de contestarlo, usted accedió a participar en esta investigación mediante la firma de un consentimiento informado.

Recuerde que la información que usted proporciona es confidencial. Si tiene dudas sobre el cuestionario o la investigación, puede comunicarse con la investigadora responsable, psicóloga María Soledad Aravena Cepeda, al teléfono celular 97825794, o por correo electrónico, maria.soledad.aravena@gmail.com
Gracias por su colaboración.

Instrucciones

A continuación usted encontrará dos secciones. En la primera se le solicita completar una serie de antecedentes generales. La segunda consiste en un cuestionario diseñado para explorar la perspectiva de los académicos universitarios acerca de la docencia y el escenario en que la ejercen, por ejemplo, una asignatura o un curso específico. Esto puede significar que sus respuestas en cierto contexto pueden ser diferentes de las respuestas que usted podría dar sobre su docencia en otro contexto o tema.

Es necesario que usted responda pensando en **un curso o asignatura de primer año en específico**. Marque con una X la alternativa que mejor representa su opinión.

El tiempo estimado de respuesta es de 20 minutos.

ANTECEDENTES GENERALES

RUT	<input type="text"/>	Sexo	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Masculino
Edad:	<input type="checkbox"/> Entre 20 y 30	<input type="checkbox"/> Entre 31 y 40	<input type="checkbox"/> Entre 41 y 50	<input type="checkbox"/> 51 y más
Grado académico:	<input type="checkbox"/> No tiene	<input type="checkbox"/> Licenciado/a o título profesional	<input type="checkbox"/> Magister	<input type="checkbox"/> Doctor/a
Años exp. Profesional	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 5 años	<input type="checkbox"/> Entre 6 y 10 años	<input type="checkbox"/> Entre 11 y 15 años	<input type="checkbox"/> 16 y más
Años exp. docente:	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 5 años	<input type="checkbox"/> Entre 6 y 10 años	<input type="checkbox"/> Entre 11 y 15 años	<input type="checkbox"/> 16 y más
Área disciplinaria	<input type="checkbox"/> Artes	<input type="checkbox"/> C. Sociales y Humanidades	<input type="checkbox"/> Ciencias de la salud	<input type="checkbox"/> Ciencias y tecnología
Capacitación en docencia:	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	:	

Si su respuesta es SI señale de qué tipo. Puede especificar más de una alternativa

CUESTIONARIO

Nombre del curso, asignatura o módulo:	En total desacuerdo 1	En desa- cuerdo 2	Indife- rente 3	De acuerdo 4	Muy de acuerdo 5
Carrera en que lo dicta:					
Tener estudiantes con capacidades diversas en clase hace difícil realizar mi enseñanza apropiadamente					
En este curso entrego a los estudiantes el contenido necesario para pasar pruebas y/o exámenes					
Encuentro difícil cubrir el programa del curso en el tiempo que se le asigna					
La docencia tiene una baja prioridad en esta unidad académica					
En este curso los estudiantes tienen oportunidades para discutir cómo va cambiando su comprensión sobre los contenidos que estamos viendo					
Cuando las clases son muy grandes, solo trato que los estudiantes tomen un buen conjunto de apuntes.					
Tengo poca injerencia sobre cómo se realiza este curso					
En este curso, he tenido que repensar cómo enseño debido al número creciente de estudiantes con bajos estándares					
En este curso, el programa debe concentrarse en cubrir lo básico de la materia					
En la enseñanza de esta asignatura es importante para mí monitorear cambios en la comprensión de los tópicos que estamos viendo					
En clases numerosas, los estudiantes a menudo son desordenados.					
Me siento cada vez más presionado por parte de los estudiantes para mantenerme apegado a los contenidos del programa del curso.					
Los estudiantes tienen habilidades tan variadas que me es difícil predecir qué saben y qué no					
Presento material para que los estudiantes obtengan la información básica sobre los contenidos del curso					
Mi unidad académica me sobrecarga con docencia					
En este curso, la docencia sería más gratificante si tuviese mayor opinión sobre los contenidos que se enseñan					
Es importante presentar a los estudiantes muchos datos e información para que ellos sepan qué es lo que deben aprender en este curso					
Me mantengo apegado a mis apuntes cuando enseño en clases muy numerosas.					
Es difícil ayudar realmente a los estudiantes en este curso en el tiempo que tenemos asignado					
Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes					
Una carga de trabajo creciente me dificulta mantener mi entusiasmo para enseñar en este curso.					

	En total desacuerdo 1	En desa- cuerdo 2	Indife- rente 3	De acuerdo 4	Muy de acuerdo 5
En este curso mi docencia se enfoca a entregar a los estudiantes mi comprensión del contenido					
Los estudiantes de este curso a menudo son intolerantes a cualquier contenido fuera del programa					
En este curso me concentro en entregar contenidos que podrían estar disponibles en libros y textos claves					
Es difícil entregar suficiente tiempo a la docencia debido a la presión creciente de las funciones administrativas					
En clases con muchos estudiantes, los incentivo a que me visiten menos.					
La dedicación que mi unidad académica me entrega para mejorar la enseñanza hace que sea más fácil para mí diseñar y ejecutar este curso					
Estimulo a los estudiantes reestructurar sus conocimientos previos en términos de una nueva forma de pensar sobre el contenido que estamos viendo					
En este curso los estudiantes deben enfocarse a estudiar lo que yo les enseño					
En clases con muchos estudiantes, trato de evitar que me hagan preguntas.					
Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes					
Siento que tengo poco control sobre la forma en que enseño en este curso					
Los estudiantes, en este curso, sólo están motivados por pasar las pruebas					
Es importante que los contenidos de este curso sean descritos en su totalidad en función de objetivos específicos asociados a las evaluaciones formales					
En este curso, cuando interactúo con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando					
Mi unidad académica entrega un buen ambiente para la discusión de la docencia con los colegas					
La docencia en este curso es difícil porque la mayoría de los contenidos del programa están fuera de mi área de experticia					
La perspectiva que tiene mi unidad académica sobre la docencia hace menos gratificante enfocarse en la enseñanza					
En este curso dedico algún tiempo de la enseñanza para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos mismos, conceptos claves e ideas					
Las clases con muchos estudiantes desincentivan el contacto entre ellos y yo.					
Los estudiantes actúan como si pensarán que soy un profesor de enseñanza media, más que alguien que los está acompañando en su proceso adulto de aprendizaje.					

	En total desacuerdo 1	En desa- cuerdo 2	Indife- rente 3	De acuerdo 4	Muy de acuerdo 5
Veo la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso					
Mi unidad académica me incentiva a utilizar la retroalimentación de mis estudiantes para mejorar mi enseñanza					
La docencia en esta asignatura debe incluir ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje					
Mi unidad académica me permite un nivel importante de flexibilidad sobre cómo realizo este curso					
Debo saber la respuesta de cualquier pregunta que los estudiantes me hagan durante este curso					
En este curso, mi enseñanza se enfoca en hacer buenas presentaciones del contenido que estamos viendo con los estudiantes					
Es importante buscar consejo de mis colegas sobre cómo enseñar en este curso.					
La creciente presión por investigar dificulta dedicar tiempo suficiente a la docencia.					
En clases con muchos estudiantes trato de evitar hacerles preguntas.					
Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso					
Siento falta de control sobre qué enseño en este curso					
En este curso es mejor para los estudiantes que generen sus propios apuntes en vez de copiar los míos					
Pienso que la enseñanza es menos importante que la investigación en esta unidad académica.					
Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a pasar las pruebas y/o exámenes					
Aquí la investigación tiene una prioridad mayor que la docencia.					
La docencia en este curso debe ayudar a los estudiantes a cuestionar su propio entendimiento del contenido tratado.					

Anexo N° 3: Instrumento fase cualitativa.

Pauta de entrevista individual a académicos universitarios sobre docencia en primer año(*)

Antecedentes

Esta entrevista se desarrolla en el contexto de la tesis “Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno”, realizada por la psicóloga María Soledad Aravena C., para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la –Universidad de Chile.

Su objetivo es profundizar en las concepciones que los docentes de primer año de universidad tienen acerca de su trabajo como tales, en particular, como se conciben a sí mismos, a sus estudiantes de primer año y al conocimiento que enseñan; además, busca indagar en factores del contexto institucional en que realizan su trabajo que pueden influir en estas concepciones.

La entrevista espera complementar la información previamente recogida mediante el **Cuestionario para académicos universitarios sobre docencia en primer año**, aplicado en la primera fase del estudio. A través de ella se espera que una muestra seleccionada de los participantes del estudio pueda reflexionar más a fondo acerca de lo que implica ser docente de primer año, en el marco de los cursos que están a su cargo, complementando la información previamente recogida.

Orientaciones para realizar la entrevista

Saludo	<i>Inicie la entrevista saludando al/la docente y agradeciendo su participación en la entrevista.</i>
Contexto	<i>Explique que esta entrevista corresponde a la segunda fase de la tesis de magíster en Psicología Educacional en la que el/la docente participó previamente. Indique al entrevistado que usted dispone de una copia del cuestionario que respondió durante la primera fase, en caso que quiera revisarlo. Sin embargo, enfatice que esto no es necesario para responder la entrevista, pues se le harán preguntas distintas en esta ocasión; y de todas maneras, podría haber cambios en sus respuestas que son esperables y legítimos. Si el entrevistado lo requiere, entregue la copia impresa del cuestionario.</i>
Objetivo y tema de la entrevista	<i>Señale que la entrevista busca complementar los antecedentes recogidos por el cuestionario de la fase anterior, profundizando en la comprensión del docente respecto de la docencia que realiza en el curso para el cual respondió el cuestionario.</i>
Estructura de la entrevista	<i>Indique que en primer lugar, se completará una sección de antecedentes acerca de su trabajo y trayectoria como docente. Luego, se le planteará una serie de temas relacionados con su experiencia como docente en primer año de universidad.</i>
Duración de la entrevista	<i>Señale que la entrevista durará alrededor de una hora.</i>
Petición de grabación y razones	<i>Señale que para no tener que tomar notas textuales y poder contar con un registro fidedigno de su reflexión y aportes es necesario grabar la entrevista, una vez que se hayan completado la sección de antecedentes. Pídale firmar el consentimiento especial para grabación de entrevista que usted le entregará impreso.</i>
Confidencialidad	<i>Enfatice que todos los registros son confidenciales y se identificarán a través de un código o folio en la base de datos del estudio, así como en el informe de resultados.</i>
Consultas o dudas	<i>Señale al entrevistado que puede plantearlas en cualquier momento de la entrevista.</i>

(*) Orientaciones y formato adaptados de: Eley, M. (2006). Teachers’ conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education* (2006) 51: 191–214. Trigwell, Prosser &Ginns (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *HigherEducationResearch&Development*, 24:4, 349-360.

Antecedentes del/la entrevistado/a

Antes de comenzar, por favor preguntar y completar los siguientes antecedentes:

Nombre de quien realiza la entrevista			
Fecha de realización:		Duración entrevista	

DATOS DEL/LA ENTREVISTADO/A

Nombre			
Edad:		Sexo:	
Ocupación:		Grado académica	
Años experiencia laboral:		Años de experiencia docente universitario	

DATOS DEL CURSO DE PRIMER AÑO

Nombre Universidad			
Nombre del curso de primer año:			
Facultad / Carrera en que lo realiza:			
Características del curso (marque con una X lo que corresponda):			
El curso es:	<input type="checkbox"/> Obligatorio	<input type="checkbox"/> Electivo	
El curso es para alumnos:	<input type="checkbox"/> Sólo de la carrera	<input type="checkbox"/> Abiertos a distintas carreras	
Nº alumnos que lo tomaron:			
¿Hace cuánto tiempo lo hace? (años y/o semestres):			
Lo imparte sólo o con otros docentes:			

OTROS DATOS:

Además del anterior, ¿realiza <u>otros</u> cursos? <i>En caso que la respuesta sea afirmativa, solicitar especificar nombre y nivel en que se dicta(n) el(los) curso(s), carrera, facultad y universidad.</i>	
¿En la misma carrera, facultad y/o universidad?	
¿En otras universidades?	

Guión de entrevista a académicos universitarios

NOTA IMPORTANTE PARA EL ENTREVISTADOR: Un eje central de la realización de la entrevista es la importancia de orientar al/la entrevistado/a a que sitúe sus respuestas en el contexto del curso de primer año para el que respondió el cuestionario de la primera fase. De esa forma se podrá focalizar mejor en su experiencia como docente de primer año. Además, es importante que cuando el/la entrevistado/a entregue poca información sobre un punto, o haga afirmaciones que parezcan relevantes para él/ella (por ejemplo, “yo creo firmemente que...”), se planteen preguntas del tipo “¿En qué sentido?”, “¿A qué se refiere con?”, “¿Por qué?”, que permitan aclarar o profundizar la información.

1. Trayectoria como docente de primer año

El objetivo de esta información es “calentar” la entrevista, obteniendo a la vez información sobre con qué bagaje y de qué forma el/la entrevistado/a llegó a trabajar como docente de primer año en la universidad.

- ¿Cuándo y cómo empezó a hacer clases en la universidad?
- ¿Qué experiencia previa tenía como docente universitario? ¿O en docencia en otros ámbitos?
- ¿Cuál es o ha sido su preparación para ser docente universitario? ¿Cómo la obtuvo?
- ¿Cómo o por qué llegó a hacer clases en primer año?

2. Experiencia como docente en el curso de primer año.

El objetivo de estas preguntas es conocer de qué manera el/la entrevistado/a concibe, organiza y realiza su curso de primer año, y a través de ello, cómo visualiza el conocimiento que enseña en él y a sí mismo/a como docente.

- Respecto al curso de primer año para el que realizó el cuestionario, ¿de qué se trata?
- Además de lo anterior, ¿qué más diría de él? Por ejemplo, ¿es un curso fácil o complejo? ¿qué tan relevante es para la formación de sus alumnos?
- A usted, este ramo... ¿le gusta, lo motiva, lo entusiasma, lo entretiene... o no?
- ¿Qué experiencias personales o investigación relevantes tiene sobre el tema del curso, que pueda traer a la clase? ¿Cómo las incluye?
- ¿Qué es lo que deberían aprender los alumnos en su curso? Según su opinión, ¿qué tanto lo logran?
- ¿Qué acciones o estrategias ha observado que usan sus alumnos para aprender/estudiar en el curso? ¿Hay diferencias entre ellos? (por ejemplo, lo que hacen alumnos con mejores o peores notas, o lo que hacen hombres versus mujeres, etc.)
- Según su opinión, ¿qué tan adecuadas son estas acciones o estrategias para aprender? ¿Hay mejores formas en que podrían aprender? ¿Cómo podrían aprender mejor?
- ¿Qué debe pasar para que un estudiante de primer año aprenda? ¿Qué debe hacer el estudiante? ¿Qué responsabilidad le cabe en esto al profesor?
- Describa una clase que haya realizado en su curso de primer año. (Se le debe dar un tiempo para que escoja una clase y la recuerde, luego ayudar la descripción con preguntas como: cómo se inicia, qué actividades realizó, cuál era el rol de los alumnos y el suyo, qué recursos ocupó)
- ¿Cómo y cuándo decidió cómo hacer esta clase? ¿Qué tomó en cuenta al hacerlo? (si no lo recuerda, preguntar qué considera en general al pensar cómo realizar sus clases)
- ¿Qué tan parecida fue esta clase realizada a lo que originalmente pensaba hacer? ¿Qué opina al respecto? (si no lo recuerda, preguntar qué pasa en general en cuanto a la coincidencia entre lo pensado y lo hecho)¹¹
- ¿Por qué describió esa clase en particular? ¿Qué tan representativa es de la dinámica o forma de funcionamiento habitual del ramo?

¹¹El objetivo de esta pregunta es indagar los grados de flexibilidad y “tolerancia al cambio” del entrevistado/a, como parte de sus características como docente.

3. Visión de los alumnos de primer año.

El objetivo de estas preguntas es conocer cómo concibe el/la entrevistado/a a los/las estudiantes de primer año con los que trabajó durante el primer semestre del 2012 y a los alumnos de primer año en general. En particular interesa entender cómo los ve en su rol de aprendices en el curso que enseña.

A continuación le pediré que hablemos sobre los estudiantes del curso de primer año en el que usted pensó al contestar el cuestionario, así como de los alumnos de primer año en general.

- ¿Cómo describiría a los alumnos de este curso?

(Si el/la entrevistado/a responde de manera muy general o se ve complicado para responder, regístrelo y ofrezca ayuda para elaborar esta respuesta, planteando preguntas como: por ejemplo, ¿cómo los describiría académicamente: cómo se relacionan con los estudios y con su carrera, qué grado de motivación muestran, cuáles y cómo son sus aptitudes o preparación previa para la educación superior, qué tan disciplinados y esforzados son...? ¿cómo lo describiría socialmente: como se relacionan entre sí, con usted como profesor?)

- ¿Cómo son los alumnos de este curso en comparación con otros alumnos de primer año? Si no tiene otros alumnos de primer año, ¿qué imagina al respecto?
- ¿Cómo son los alumnos de este curso en comparación con alumnos de niveles superiores (2° y otros años)? Si no tiene alumnos de otros niveles, ¿qué imagina al respecto?
- ¿Cómo diría usted que son los alumnos de primer año en general, más allá de los de este curso en particular? ¿Por qué cree usted que son así?

4. Apoyos para la labor de docente

A través de estas preguntas se espera indagar en las condiciones institucionales en que el/la entrevistado/a realiza su trabajo. Algunos de estos aspectos se pueden haber anticipado o abordado en las preguntas del tema anterior, pero lo importante es recalcar acá el contexto en que el/la entrevistado/a trabaja, más allá de su práctica individual.

- ¿Con qué recursos cuenta usted para desarrollar su trabajo docente?
- ¿Ha recibido algún apoyo para trabajar cómo docente universitario?
 - Si responde sí, ¿en qué ha consistido ese apoyo? ¿Quién se lo ha brindado? *(pedir que especifique qué tipos de apoyo)*
 - ¿Cómo ha sido ese apoyo? *(si la respuesta es muy vaga, preguntar si considera que le ha servido o que ha sido de buena calidad, pues importa conocer su evaluación del apoyo brindado)*
 - Si responde no, ¿le gustaría o considera necesario recibir apoyo de algún tipo? ¿En qué y de quién?
- Algunos de estos apoyos o recursos, ¿podrían ser más relevantes o más pertinentes para trabajar con alumnos de primer año? ¿Cuáles y por qué? *(si no aparecen, indagar temas como capacitación, información sobre los alumnos, redes de apoyo, espacios físicos -sala de clases, sala para atender alumnos-, disponibilidad de ayudantes, materiales, etc.)*

5. Cierre:

- ¿Hay algún otro aspecto que le parezca importante plantear, desde su experiencia, en relación con la docencia que usted realiza en primer año? ¿Y/o en cuánto a ser docente de primer año en general?

Anexo N° 4: Carta de constancia de aprobación de estándares académicos y éticos del proyecto de investigación por la comisión académica del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.



Magíster en Psicología Educacional

CONSTANCIA



Jenny Assaél Budnik, Coordinadora del Magíster en Psicología Educacional del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, deja constancia que el proyecto de tesis de Magíster *"Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno"*, de la alumna María Soledad Aravena Cepeda, ha sido revisado y aprobado por la comisión académica del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

Esta aprobación acredita la calidad académica del proyecto y el cumplimiento de los estándares técnicos y éticos solicitados para su realización, incluyendo los consentimientos informados que utilizará para la realización de su trabajo de investigación.

SANTIAGO, julio 27 de 2012.-

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 *Ñuñoa *Código Postal 685 033 1 *Santiago *Chile
Fono: 9787794 *Fax: 9787819 *email: magpeduc@uchile.cl * Casilla 10.115 Correo Central
www.facso.uchile.cl/psicologia

Anexo N° 5: Carta tipo de consentimiento informado para representantes de instituciones participantes.

Proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional
“*Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno*”

Consentimiento informado para institución invitada a participar.

1. Información relevante del proyecto.

La institución y/o departamento que usted representa, ha sido invitada a participar en una investigación realizada en el marco de una tesis del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. El documento a continuación está pensado para ayudarlo a tomar la decisión de participar de manera informada.

El propósito de la investigación es *explorar las concepciones de enseñanza aprendizaje en docentes de alumnos de primer año de universidad*. Estas concepciones se consideran fundamentales como punto de partida para fomentar mejoras en las prácticas pedagógicas universitarias y potenciar así la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para los alumnos de primer año, en quienes se han observado diferentes dificultades en su inserción en la educación superior, éste es un aspecto clave para su posterior permanencia y desempeño. Por esta razón, se pretende invitar a participar en la investigación a todos los docentes de su institución y/o departamento, que realicen clases en asignaturas de primer año durante el semestre en curso, en cualquier carrera.

La participación de los docentes en el estudio es absolutamente libre y voluntaria, y consiste en responder un cuestionario que posibilita conocer las formas de abordar la enseñanza y las percepciones que tienen los profesores de los contextos en que imparten docencia. Responder el cuestionario les tomará alrededor de 20 minutos. El cuestionario se hará llegar a los docentes por una de las siguientes vías, según se estime más conveniente: entregado en papel a cada docente, para retirarlo una vez que haya sido respondido; o vía correo electrónico, con devolución por la misma vía a la investigadora a cargo del proyecto.

Además, es posible que a algunos docentes se les contacte luego para una entrevista individual. Esta se realizará en una sesión de una hora aproximadamente, y eventualmente se contempla una segunda sesión si es necesario aclarar alguna información que no haya quedado clara o completa en la primera sesión. Cada sesión será grabada y parte de ella transcrita, teniendo cada profesor la posibilidad de revisar dicha transcripción y hacer comentarios si lo estima conveniente. Por esta razón, en el cuestionario se les solicitará a los participantes identificarse con su nombre, institución, teléfono y correo electrónico, a fin de poder contactarlos posteriormente para la entrevista. **Esta información será usada únicamente para este fin.**

Toda la información que los docentes entreguen tanto en el cuestionario como en la entrevista, así como las opiniones emitidas durante el proceso, será resguardada de manera confidencial, y solamente serán conocidas por la investigadora a cargo del cuestionario, las entrevistas y su análisis. De existir la necesidad de especificar los aportes que se realicen, en términos de institución o departamento, la identificación será mediante un número asignado a la misma, por ejemplo, “Unidad 1”

En todo caso, es necesario precisar que la información de los cuestionarios (base de datos), además de ser utilizada en la presente investigación, será aportada a otro estudio en desarrollo que está realizando la validación de los mismos, con la condición de resguardar el anonimato tanto de la unidad que usted representa como el de los docentes participantes

Los resultados de la investigación serán de su pleno conocimiento, por medio de una copia de éstos si usted así lo estima conveniente. Además, éstos pueden ser publicados en publicaciones o comunicaciones científicas, donde el relato o viñetas del mismo entregado por los docentes pueden ser utilizados, resguardando en todo momento su anonimato y el de la unidad de la que forman parte.

Es importante señalar que la participación de su unidad en este estudio puede ayudarlo a mejorar aspectos relacionados con la experiencia de enseñanza y aprendizaje, tanto de profesores como estudiantes de primer año, al brindar a los docentes la posibilidad de revisar y reflexionar sobre su práctica como tales. Además, los resultados

pueden ayudarle a fortalecer sus políticas y acciones de apoyo a la docencia, en especial la que se realiza con alumnos de primer año.

De todas maneras, usted puede ejercer plenamente el derecho de suspender la participación de la unidad que representa si así lo estima conveniente, durante cualquier momento del proceso, ya sea durante el cuestionario o la entrevista realizada a los docentes.

Finalmente, si tiene alguna pregunta puede contactarse con la investigadora a cargo, María Soledad Aravena Cepeda, al teléfono celular 97825794 o al correo electrónico maria.soledad.aravena@gmail.com. También puede dirigirse al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias. Sociales de la Universidad de Chile, que dicta el programa de Magíster en Psicología Educacional, ubicada en Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

2. Formulario de Consentimiento.

Yo _____, representando a la institución, y/o departamento _____, he sido invitada(o) a participar en el estudio "*Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno*".

Entiendo que la participación de los docentes que pertenecen a la unidad que represento, consistirá en responder un cuestionario y posiblemente participar de una entrevista. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda de la participación de la unidad que represento.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar la participación en cualquier momento

Firma representante institución

Firma investigadora

En _____ a _____ de _____ de 2012.

Anexo N° 6: Carta tipo de consentimiento informado para docentes participantes.

Proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional
“*Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno*”

Consentimiento informado para docente invitado(a) a participar.

1. Información relevante del proyecto.

Usted ha sido invitado(a) a participar en una investigación realizada en el marco de una tesis del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. El documento a continuación está pensado para ayudarle a tomar la decisión de participar de manera informada.

El propósito de la investigación es *explorar las concepciones de enseñanza aprendizaje en docentes de alumnos de primer año de universidad*. Estas concepciones se consideran fundamentales como punto de partida para fomentar mejoras en las prácticas pedagógicas universitarias y potenciar así la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para los alumnos de primer año, en quienes se han observado diferentes dificultades en su inserción en la educación superior, éste es un aspecto clave para su posterior permanencia y desempeño. Por esta razón, se pretende invitar a participar en la investigación a todos los docentes de su institución y/o departamento, que realicen clases en asignaturas de primer año durante el semestre en curso, en cualquier carrera.

Su participación en el estudio es absolutamente libre y voluntaria, y consiste en responder un cuestionario que posibilita conocer las formas de abordar la enseñanza y las percepciones que tienen los profesores de los contextos en que imparten docencia. Responder el cuestionario le tomará alrededor de 20 minutos, y se le hará llegar por una de las siguientes vías, según usted estime más conveniente: entregado en papel, para retirarlo una vez que haya sido respondido; o vía correo electrónico, con devolución por la misma vía a la investigadora a cargo del proyecto.

Además, es posible que luego se le contacte para una entrevista individual. Esta se realizará en una sesión de una hora aproximadamente, y eventualmente se contempla una segunda sesión si es necesario aclarar alguna información que no haya quedado clara o completa en la primera sesión. Cada sesión será grabada y parte de ella transcrita, y usted tendrá la posibilidad de revisar dicha transcripción y hacer comentarios si lo estima conveniente; lo mismo ocurrirá con los resultados del análisis de su entrevista.

Toda la información que usted entregue, tanto en el cuestionario como en la entrevista, así como las opiniones emitidas durante el proceso, será resguardada de manera confidencial, y solamente serán conocidas por la investigadora a cargo del cuestionario, las entrevistas y su análisis. Sin embargo, como para el análisis resulta necesario vincular los resultados del cuestionario con la entrevista, el primero traerá asignado un número de folio para conocer a quien corresponde dicho folio, pudiendo ser identificado posteriormente sus aportes por medio de éste, de ser necesario. De existir la necesidad de especificar los aportes que se realicen, en términos de institución o departamento, la identificación será mediante un número asignado a la misma, por ejemplo, “Unidad 1”.

En todo caso, es necesario precisar que la información de los cuestionarios (base de datos), además de ser utilizada en la presente investigación, será aportada a otro estudio en desarrollo que está realizando la validación de los mismos, con la condición de resguardar el anonimato tanto de la unidad que usted representa como el de los docentes participantes.

Los resultados de la investigación serán de su pleno conocimiento, por medio de una copia de éstos si usted así lo estima conveniente. Además, éstos pueden ser publicados en publicaciones o comunicaciones científicas, donde su relato o viñetas del mismo, en el caso de ser entrevistado, pueden ser utilizados, resguardando en todo momento su anonimato y el de la unidad de la que forma parte.

Es importante señalar que su participación en este estudio puede ayudarle a mejorar aspectos relacionados con la experiencia de enseñanza y aprendizaje para usted y sus alumnos, al brindarle la oportunidad de revisar y reflexionar

sobre su práctica como docente. Además, los resultados se usarán para proponer políticas y acciones de apoyo a la docencia, en especial la que se realiza con alumnos de primer año.

De todas maneras, usted puede ejercer plenamente el derecho de suspender su participación si así lo estima conveniente, durante cualquier momento del proceso, ya sea durante el cuestionario o la entrevista. **Es importante recalcar que la participación en el cuestionario no le obliga a participar de la entrevista, pudiendo no realizar esta última si así lo quisiera.**

Finalmente, si tiene alguna pregunta puede contactarse con la investigadora a cargo, María Soledad Aravena Cepeda, al teléfono celular 97825794 o al correo electrónico maria.soledad.aravena@gmail.com. También puede dirigirse al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias. Sociales de la Universidad de Chile, que dicta el programa de Magíster en Psicología Educacional, ubicada en Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa.

2. Formulario de Consentimiento.

Yo _____, he sido invitado(a) a participar en el estudio "*Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno*".

Entiendo que mi participación consistirá en responder un cuestionario y posiblemente participar de una entrevista. He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda de mi participación.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento.

Firma participante

Firma investigadora

En _____ a ____ de _____ de 2012.