

SENDEROS HACIA LA MEJORA EDUCATIVA

Nanci C. Barrios B.
María Isabel Bermeo
Diego Buenaño
Paula Hidalgo
Giuseppe Marzano
Aymara Marrón
Carla Gabriela Pantoja Valle
Marta Quiroga Lobos
Gabriela Romo
Fernando Sandino Jaramillo
Patricia A. Vargas

ud/b.

**SENDEROS
HACIA LA MEJORA
EDUCATIVA**



SENDEROS HACIA LA MEJORA EDUCATIVA

Una perspectiva desde el Centro
de Enseñanza y Aprendizaje
(CEA-UDLA)

Nanci C. Barrios B.
María Isabel Bermeo
Diego Buenaño
Paula Hidalgo
Giuseppe Marzano
Aymara Marrón

Carla Gabriela Pantoja Valle
Marta Quiroga Lobos
Gabriela Romo
Fernando Sandino Jaramillo
Patricia A. Vargas

Senderos hacia la mejora educativa:

Una perspectiva desde el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA-UDLA)

©Nanci C. Barrios B., María Isabel Bermeo, Diego Buenaño, Paula Hidalgo, Giuseppe Marzano, Aymara Marrón, Carla Gabriela Pantoja Valle, Marta Quiroga Lobos, Gabriela Romo, Fernando Sandino Jaramillo, Patricia A. Vargas

© Universidad de Las Américas

Centro de Enseñanza y Aprendizaje

Campus Granados

Avenida Granados y Colimes

www.udla.edu.ec

Facebook: @udlaQuito

Quito, Ecuador

Primera edición: Diciembre, 2022

EDICIÓN

Susana Salvador Crespo

Coordinadora UDLA Ediciones

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Fabrizio Cerón Rivas

Analista editorial UDLA Ediciones

CORRECCIÓN Y ESTILO

La Caracola Editores

DISEÑO DE CUBIERTA

Aarón Ortega

CEA

DIAGRAMACIÓN

Juan Villacís

Estudio Nueve

EDITORIAL

UDLA Ediciones

ISBN: 978-9942-779-60-1

Gracias por respetar las leyes de *copyright* al no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra sin la debida autorización. Al hacerlo está respetando a los autores y permitiendo que la UDLA continúe con la difusión del conocimiento.

Reservados todos los derechos. El contenido de este libro se encuentra protegido por la ley.
Impreso en Quito, Ecuador

Antes de su publicación, esta obra fue evaluada bajo la modalidad de revisión por pares anónimos.

Contenidos

- 1 Prólogo
- 5 Introducción
Puertas abiertas al recorrido. Nanci C. Barrios B
- Sendero I**
- 11 Inicio del recorrido. Nanci C. Barrios B
- Sendero II**
- 21 Ser Docente: Un susurro desde la voz de los protagonistas. Aymara Marrón
- 28 La identidad del docente con sentido y significado: Implicaciones trascendentales
- 30 Repensar la educación de lo personal a lo profesional
- 31 Desafíos del diseño de rúbricas analíticas en la educación superior.
Marta Quiroga Lobos
- 52 Preparando el equipaje: Diseño de sílabos, recursos y actividades para el aprendizaje significativo. Gabriela Romo
- 65 El diseño instruccional. Carla Gabriela Pantoja Valle y Fernando Sandino Jaramillo
- Sendero III**
- 73 Rastros referenciales del sendero recorrido: Mejoras del quehacer docente. Paula Hidalgo Andrade

- 78 Los retos del modelo FLEX (modalidad virtual) para los docentes de posgrado. Giuseppe Marzano y Patricia A. Vargas
- 94 El vínculo entre la capacitación docente y la realidad del aula de clases. Diego Buenaño

Sendero IV

- 101 Tras las huellas de la evidencia: El camino de la evaluación docente. María Isabel Bermeo

Sendero V

- 109 Cavilaciones al final del recorrido. Nanci C. Barrios B
- 113 Referencias

Prólogo

*S*enderos hacia la mejora educativa: Una perspectiva desde el Centro de Enseñanza y Aprendizaje es una obra que ha involucrado el esfuerzo de varias áreas de nuestra institución. Por una parte, el Centro de Enseñanza Aprendizaje (CEA), liderado por Nanci Barrios, y los autores que cumplen diferentes roles académicos en nuestra institución, así como en otras universidades de la región; y, por otra, la Coordinación Editorial, que, con la guía de Susana Salvador y su equipo, nos ha permitido llegar hoy con una obra que, estoy segura, se convertirá en un texto de referencia para nuestro país y la región.

El CEA, para la historia de Universidad de Las Américas (UDLA), representa un punto de inflexión que cambió totalmente la forma de acompañar a la comunidad universitaria en el camino del fortalecimiento de la excelencia académica, mediante la formación y actualización de nuestro cuerpo docente, con acciones centradas en cinco pilares fundamentales: la evaluación docente, la inducción de nuevos profesores, el acompañamiento, el aprendizaje y los contenidos.

Desde su creación, en el CEA hemos reflexionado sobre el significado de ser docente en la actualidad, brindando sentido y significado a la labor educativa, fortaleciendo su identidad y comprendiendo las transformaciones que, a través del impacto en los docentes, se pueden lograr en la sociedad. Ha sido un proceso de crecimiento individual y colectivo que nos ha llevado a repensar la educación y nuestras acciones futuras.

Por supuesto, entender a la enseñanza como un proceso integral implica pensar en la planificación de nuestras clases, en las estrategias didácticas que debemos incorporar, en los materiales que nos ayudarán a lograr mejor los objetivos de aprendizaje, en los instrumentos de

evaluación y en cómo integrar todo ello a un diseño instruccional que permita a nuestros estudiantes desenvolverse exitosamente en las asignaturas de nuestra universidad.

Uno de los propósitos del CEA es, justamente, contribuir a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el acompañamiento constante a nuestros docentes. Es por ello que, en un entorno tan dinámico como el de la educación superior, quienes hacemos el CEA guardamos un momento para analizar de manera crítica las mejoras que se requieren en el quehacer docente, para reconfigurar nuestros procesos de capacitación y acompañamiento de modo que preparen de mejor manera a nuestros profesores para enfrentar los retos que avizoramos en el corto, mediano y largo plazo. Uno de ellos, como todos sabemos, es el del fortalecimiento del modelo FLEX de UDLA, no solo en nuestras clases de pregrado sino también en las de posgrado.

Pero, como docentes, sabemos que capacitar sin validar la adquisición de conocimientos es como arar en el mar. Por ello también hemos iniciado el camino de explorar el vínculo entre la capacitación docente y la realidad del aula de clases, cuestionándonos cuánto de lo aprendido ha sido realmente implementado en nuestras aulas para transformar la experiencia educativa de nuestros estudiantes. Varias estrategias se han adoptado en esta exploración, triangulando resultados de la evaluación docente, las capacitaciones ofrecidas y las evidencias y experiencias de nuestros estudiantes.

Nanci Barrios, Aymara Marrón, Marta Quiroga, Gabriela Romo, Gaby Pantoja, Fernando Jaramillo, Paula Hidalgo, Giuseppe Marzano, Patricia Vargas, Diego Buenaño y María Isabel Bermeo han compartido sus reflexiones sobre estos aspectos en cada uno de los documentos que conforman el libro *Senderos hacia la mejora educativa: Una perspectiva desde el Centro de Enseñanza y Aprendizaje*.

Esta obra está organizada en cinco capítulos que representan diferentes senderos que acompañarán al lector en la exploración de temas que pueden darse de manera ordenada o en función de sus intereses. Felicito la integración de todas las áreas académicas de nuestra querida UDLA en la producción de esta publicación. Espero que su lectura sea placentera para ustedes como lo fue para mí y que podamos, en el futuro, reunirnos para analizar cada uno de sus componentes. Los invito a leer nuestra

obra y a contactar a los autores, que estarán dispuestos a atender preguntas que pudieran surgir de sus análisis.

¿Será este el final del recorrido? ¿Qué caminos se abrirán en adelante? ¿Cuál será la ruta correcta? No existe respuesta única a estas interrogantes, pero, definitivamente, existe una voluntad inquebrantable de avanzar juntos en este camino de la excelencia educativa para transformar vidas y generar cambios en la sociedad.

Marlena León Mendoza
Vicerrectora académica UDLA

Introducción

Puertas abiertas al recorrido

La educación es un factor fundamental del desarrollo humano. A través de ella, cada país amplía su base cultural, satisface las necesidades de formación profesional y, además, dirige su acción al abordaje de la ciencia y la tecnología. Como consecuencia, la que existe entre educación y desarrollo es una conexión que, en el devenir de la humanidad, ha demostrado ser sinónimo de avance y desarrollo. De allí la importancia de que la educación sea de calidad, óptima e idónea, con respuestas a los progresos en los diferentes órdenes de la sociedad.

Peláez y otros autores (2015) manifiestan que las universidades, en cada sociedad y en cada Estado, han jugado un papel que, a pesar de estar influenciado por la visión general, responde o se acomoda a la demanda nacional o local. Este cometido y compromiso social de la educación sitúa al docente como el protagonista para asegurar la excelencia académica. Tanto es así que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), el proceso de enseñanza y aprendizaje está estrechamente ligado al sistema de apoyo de los aportes y demás factores del contexto. La enseñanza y el aprendizaje son el escenario clave del desarrollo y el cambio de los seres humanos. Allí es donde se siente si funcionan bien o no los métodos de enseñanza del docente, y si los estudiantes se hallan motivados para participar y para aprender a aprender.

En función de lo descrito, desde siempre la educación ha tenido como misión ineludible la preparación del ser humano para que enfrente apropiadamente las exigencias de la sociedad y de las circunstancias en las cuales le corresponda vivir. Para llevar a cabo esta misión, el proceso educativo debe dirigir su acción al desarrollo de habilidades de una manera clara y con herramientas que permitan al individuo

conocer su misión como ser de la sociedad y solucionar los problemas del entorno en el cual le corresponde actuar, con el fin de lograr el éxito personal y profesional.

Para la década de los 90, la UNESCO (1998) refería que toda persona tiene derecho al acceso universal a la educación, la igualdad y equidad, así como al ofrecimiento de enseñanza y aprendizaje de calidad, mediante el desarrollo profesional de los docentes.

En armonía con las ideas expuestas, la praxis pedagógica constituye un elemento de primer orden en el ámbito universitario. Tiene como misión principal la formación y preparación del profesional del futuro, así como la capacitación y actualización constante del equipo docente; reclama atención en pro de la mejora educativa. Se hace necesario que las instituciones de educación superior giren su atención hacia nuevas miradas y nuevos horizontes, dirigidos a reflexionar acerca de cómo se han venido concibiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a considerar los retos e incertidumbres que esta compleja y nueva realidad impone al quehacer docente.

Bokova (2010) señala que la aplicación de un sinnúmero de herramientas pedagógicas puede mejorar las oportunidades de aprendizaje. Además, la autora destaca la importancia de que el docente reinvente los procesos de enseñanza con el fin de hacer cada encuentro inolvidable y significativo para el estudiante.

Según Delgado (2022), existe un modelo fundamental para un sistema de gestión de calidad, llamado «Ciclo de Deming», que implica una estrategia de mejora continua hacia la calidad en cuatro pasos —planificar, hacer, verificar y actuar—, fundamentados en los principios de la investigación científica y la toma de decisiones por objetivos, y aplicables para alcanzar la calidad educativa. Bajo este contexto, la evolución de los sistemas de enseñanza y aprendizaje requiere de nuevas tendencias en su aplicación y adaptación a la realidad en todos los ámbitos de la vida humana. En tal sentido, el proceso de enseñanza en el nivel universitario es una práctica que debe ceñirse a los constantes cambios y actualizaciones con pertinencia social.

A inicios del siglo XXI, Edgar (2002) ya refería la importancia de que la educación del futuro se direccionara en torno a la necesidad de generar un conocimiento crítico, pertinente, ético, humanizado, capaz de enfrentar la incertidumbre y de permitir al individuo su realización

integral y una mejor calidad de vida, adaptando los conocimientos obtenidos a los requerimientos científicos y tecnológicos de su propio contexto.

A este respecto, es necesario que la educación universitaria se sitúe al frente de los cambios que día a día se generan. Por ello, su visión ha de estar enmarcada en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y, además, en la formación de los profesionales que espera la sociedad. Marín y González (2010) refieren que la educación superior tiene como misión preparar y formar profesionales cualificados e investigadores, atendiendo a las necesidades de su comunidad.

En el marco de tal concepción, la mejora continua del docente a nivel superior se hace imprescindible, necesaria y justa, en atención al compromiso que representa educar en el siglo XXI. Tal como señala Guerrero (2020), diversos organismos internacionales han emitido recomendaciones en cuanto al campo educativo a nivel universitario. La UNESCO (1995), por ejemplo, en el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, establece la relevancia, calidad e internalización universitarias. El Banco Mundial (2020), organismo que ofrece financiamiento para políticas educacionales, en su documento *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas*, propicia emprender acciones para un mayor acceso a recursos cuyo uso sea eficiente y transparente, con la participación del Estado y demás entes de la sociedad.

Asimismo, el Banco Interamericano de Desarrollo (1997), en el documento *La educación superior en América Latina y el Caribe: Documento de estrategia*, sostiene que la educación superior es la principal estrategia para la modernización e integración de los países de América Latina en una sociedad globalizada. Finalmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico tiene como propósito fomentar la investigación y favorecer la formación profesional.

En virtud de ello, es notable destacar que la educación continuada del profesor universitario es fundamental en su formación integral, que transcurre entre la reflexión permanente de su quehacer, el conocimiento cabal del saber propio de su disciplina o profesión, el desarrollo de habilidades para aplicar las estrategias metodológicas modernas y el reconocimiento de la relación con los estudiantes como punto de partida para llevar a buen término este proceso (Sáenz, Cárdenas y Rojas, 2010).

Ante el panorama descrito, la UDLA es una institución de educación superior que tiene como misión formar personas competentes, emprendedoras y con visión internacional, comprometidas con la sociedad, y basadas en principios y valores éticos. Asimismo, se plantea como visión crear un modelo de referencia para la educación superior ecuatoriana mediante la construcción de una comunidad universitaria orgullosa y comprometida con el país, buscando de manera constante la realización personal y profesional de sus miembros, así como mantenerse permanentemente integrada a la comunidad académica internacional. Es por esto que la UDLA considera imperativas la capacitación y la actualización permanentes del personal docente que en ella labora, con el fin de proyectar excelencia académica mediante la generación de espacios inspiradores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Consecuente con esta concepción institucional, la UNESCO (1998) considera que la educación universitaria tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social.

Al respecto, el docente universitario constituye una figura clave en el proceso socioeducativo. Por lo tanto, la universidad debe responsabilizarse de su formación permanente para garantizar un óptimo proceso de interaprendizaje y mejorar la calidad académica y profesional de sus egresados.

En palabras de Cervantes (2009, p. 67), la labor del profesor de hoy se dirige hacia la conformación de una actitud propositiva y multidisciplinaria, capaz de conectar las disciplinas, fomentar una participación más cercana hacia los problemas de su entorno y estar abierto a las críticas que puedan mejorar sus aportes científicos. De esta manera, asumir la loable carrera docente en un mundo signado por cambios e incertidumbre reclama la necesidad de una preparación constante, con el propósito de que su acción trascienda el hecho educativo, hacia el desarrollo profesional y humano del estudiante.

A tono con las ideas precedentes, la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador establece los derechos de los profesores, profesoras, investigadores e investigadoras, en su art. 6, lit. h: «Recibir una capacitación periódica acorde a la formación profesional de quien ejerce la

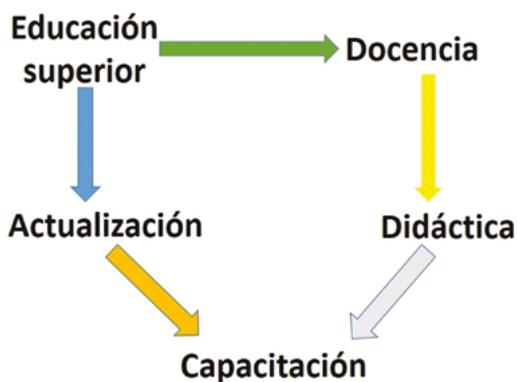
docencia y la cátedra que fomente e incentive la superación personal académica y pedagógica» (Asamblea Nacional de Ecuador, 2010).

Por su parte, el Estatuto de la UDLA (2020a) establece en su art. 9 que, para el cumplimiento de sus fines y objetivos, durante su existencia desarrollará actividades de capacitación docente y cualquier otra actividad destinada a lograr, directa o indirectamente, su misión, fines y objetivos, en el marco de lo establecido en la ley.

En armonía con lo expuesto, en opinión de Andrade, Sigüenza y Chitacapa (2020), las instituciones de educación superior deben incluir procesos de capacitación y de formación para su planta docente, por lo que se hace necesario un espacio de reflexión y análisis de las dimensiones y los elementos a considerar para identificar las necesidades y planificar integralmente procesos de capacitación que permitan fortalecer las competencias de sus académicos.

En este sentido, a través del Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA), se pretende optimizar la excelencia académica de los profesionales que ejercen la función de docentes en la UDLA, mediante la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que les permitan dar respuesta a las exigencias de las distintas situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se aspira a que el docente valore la significación e importancia de la didáctica y la pedagogía, y a que considere a la investigación como punto de encuentro en el desarrollo de procesos educativos eficientes, orientando su acción en un marco ético.

Figura 1. Aspectos referidos a la capacitación y actualización de la educación superior



El presente libro constituye un recorrido por el quehacer del docente, desde la experiencia del CEA-UDLA. Está estructurado en cinco senderos.

El sendero I, «Inicio del recorrido», describe la estructura del CEA, su misión, visión y objetivos, y detalla la programación ofrecida al docente de UDLA durante 2021. Por su parte, el sendero II, «Ser Docente: Un susurro desde la voz de los protagonistas», presenta un aporte a la docencia universitaria, por cuanto, a través de la voz de los docentes facilitadores de los diferentes módulos desarrollados, se otorga información actualizada referida al diseño instruccional, así como aspectos a considerar en la elaboración del sílabo y el proceso de evaluación estudiantil, tales como técnicas e instrumentos de valoración del proceso de aprendizaje, manejo de la plataforma Brightspace y gamificación. Además, se brinda un valor agregado al significado de ser docente, abordando temas referidos al desarrollo personal, la vocación y el sentido de esta loable profesión.

El sendero III, «Rastros referenciales del camino recorrido: Mejoras del quehacer docente», plantea la concepción de la docencia y su desempeño, por parte de los decanos y directores académicos de la UDLA. Este apartado reviste especial importancia, dado que, a partir de estas apreciaciones, se podrá evidenciar el aporte del CEA en pro de la mejora de la excelencia académica en la universidad.

El sendero IV, «Tras las huellas de la evidencia: El camino de la evaluación docente», comprende y describe la importancia de la evaluación docente como punto de apoyo, al considerar actividades prospectivas de mejora continua y capacitación del docente de educación superior y, de manera específica, el de la UDLA.

Nanci C. Barrios B.

Centro de Enseñanza y Aprendizaje, UDLA

Sendero I

Inicio del recorrido

Nanci C. Barrios B.
CENTRO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, UDLA

La sociedad actual se encuentra signada por una serie de cambios y transformaciones que, indudablemente, repercuten en la educación universitaria. Este escenario de incertidumbre genera la imperiosa necesidad de que los procesos en las instituciones de educación superior se reinventen día a día, con el firme propósito de dar respuestas verdaderas a estos avatares que implican en algunos casos desasosiego e intranquilidad.

Una reacción favorable y efectiva para atender las vicisitudes a las cuales está expuesta el ámbito universitario lo constituyen la mejora continua y la capacitación y actualización docente. Para este particular, en palabras de Moreno (2011), las universidades tienen como materia prima la generación de nuevos conocimientos; de ahí que, mientras mayor sea su capacidad en este terreno, mayores serán sus fortalezas. Pero esto significa un gran lance que obliga a las instituciones de educación superior a replantear sus modelos de formación.

A este respecto, dos aspectos fundamentales para que la universidad afronte su nueva responsabilidad social son la didáctica y la labor de los docentes en la formación del futuro de la humanidad.

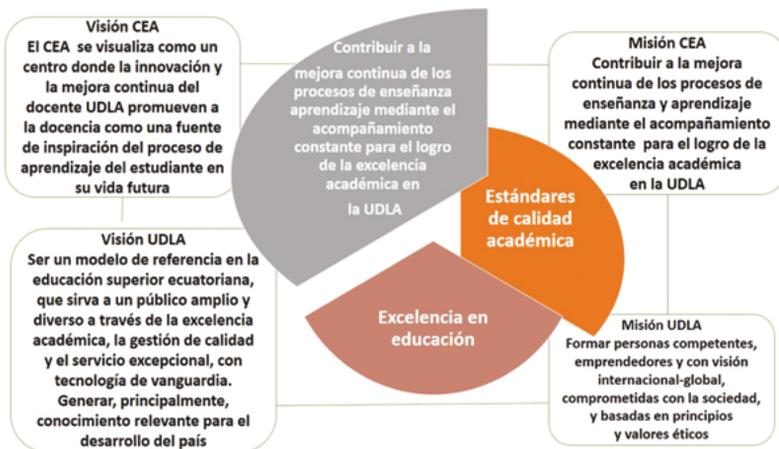
En armonía con estas ideas, González y Malagónlez (2015) expresan que es necesario que se propicien espacios donde los profesores universitarios reflexionen sobre su saber pedagógico en su cotidianidad, lo cual les permitirá un giro en la forma de asumir la formación, con énfasis en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, para los mencionados autores, la formación de los profesores universitarios es un tema fundamental a la hora de pensar la calidad de la enseñanza de los profesionales y cualificar el aporte del recurso humano en la sociedad.

En atención a los planteamientos descritos, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) de la UDLA es un espacio académico que se encarga de gestionar las actividades de mejora continua, a través de diplomados, cursos y talleres que contribuyen a la capacitación y actualización de los docentes.

Es importante señalar que, desde su origen, el CEA ha tenido como filosofía ser un centro donde la excelencia y la calidad académica de la comunidad de la UDLA sean la prioridad. En virtud de lo anteriormente expuesto, y en concordancia con la razón de ser del CEA, su misión es «contribuir a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el acompañamiento constante para el logro de la excelencia académica». Su visión es ser un centro donde se fomenten la innovación y la mejora continua del docente de la UDLA, para promover a la docencia como una fuente de inspiración del proceso de aprendizaje del estudiante en su vida futura. A partir de estos postulados, el propósito general es la excelencia académica para una educación transformadora desde la acción docente.

El CEA centra su acción bajo los siguientes valores: libertad académica, búsqueda de la excelencia, innovación, humanismo, respeto, integridad, resiliencia, inclusión, ética, honestidad, tolerancia y responsabilidad.

Figura 2. Mapa estratégico del CEA



El proceso de gestión de capacitación y actualización docente se desarrolla mediante cuatro etapas: planificación, ejecución, evaluación y finalización.

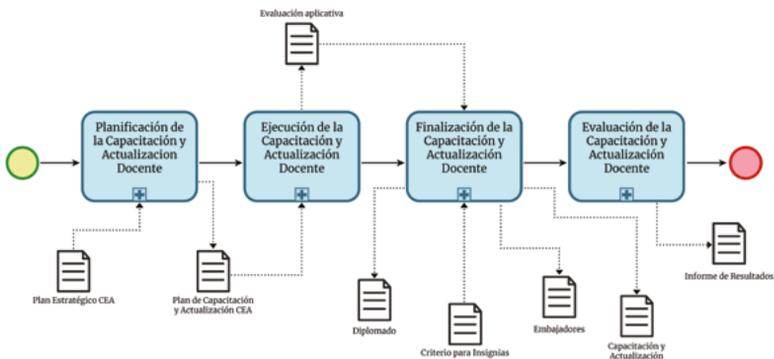
La etapa de planificación tiene como punto de partida las necesidades evidenciadas a partir de la evaluación docente de la UDLA, al igual que los resultados de capacitaciones anteriores. En este procedimiento se

detallan las actividades necesarias para el desarrollo, la aprobación y la implementación de los planes de capacitación y actualización docente que se consideren para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta etapa se selecciona a los docentes facilitadores, atendiendo a la correspondencia de su perfil con los módulos organizados. De igual manera, se realizan las respectivas reuniones con cada uno, previo al desarrollo de las clases.

En lo atinente a la etapa de ejecución, se aplican las actividades planeadas de acuerdo con la planificación de la capacitación y actualización docente. A este particular, los conocimientos adquiridos en los diferentes módulos deberán ser aplicados por los docentes participantes en su quehacer diario, con el fin de demostrar las habilidades adquiridas; por ello, esta fase es dinámica y participativa. Una vez finalizada la ejecución de la programación, se procede a la evaluación de la satisfacción de los docentes participantes y, además, de las mejoras educativas producto del programa de capacitación y actualización. El proceso de evaluación se realiza mediante indicadores relacionados con cada módulo.

Finalmente, en atención al cumplimiento de la programación de capacitación y actualización docente —y en virtud de reconocer no solo el esfuerzo de los docentes participantes en el cumplimiento de las diferentes actividades sino, además, su compromiso con la docencia y con la filosofía de la universidad— se otorga un certificado por cada módulo, así como una insignia digital a los docentes que cursaron la totalidad de los módulos ofertados.

Figura 3. Diagrama de flujo del procedimiento de la gestión de capacitación y actualización a los docentes desde el CEA



El CEA inició sus actividades en marzo de 2020, y en su apertura se realizó un taller para el cuerpo docente, dirigido por facilitadores norteamericanos que propiciaron un ambiente académico dinámico e innovador. Este fue el punto de partida para futuras acciones que hubo que desarrollar producto de la pandemia por la Covid-19, que generó confinamiento y la suspensión de clases y diversas actividades económicas y sociales. En este marco, se ofreció un diplomado en Enseñanza Efectiva en Educación Superior, con la finalidad de acompañar al docente en el tránsito de la modalidad presencial a la virtual. Esta experiencia estuvo facilitada por docentes embajadores de cada facultad, con el propósito de que la comunicación se hiciese más fluida y de fácil comprensión, atendiendo a la disciplina.

Tabla 1. Ejes y módulos del Diplomado 2020

Ejes	Módulos	N.º de horas
Didáctica	Estrategias Didácticas	4
	Estrategias Prácticas de Evaluación	8
	Mejores Prácticas en Pedagogía	8
Metodologías	Pensamiento Crítico y Creativo	8
	Aprendizaje Basado en Problemas	4
	Aprendizaje Basado en Proyectos	4
	Aprendizaje Significativo	2
Desarrollo Personal para la Docencia	Inteligencia Emocional	4
	Ética Docente	4
	Mindfulness	8
Comunicación	Comunicación Asertiva	4
	Manejo de Conflicto	4
Recursos	Manejo de Grupos	4
	Presentaciones	4
	Uso de Tecnología	4
Total		74

Para 2021, culminado el Diplomado 2020, y en correspondencia con las exigencias educativas del momento, se revisaron los contenidos del mencionado programa, con el propósito de determinar el impacto de la experiencia académica en los docentes y realizar los ajustes respectivos a los módulos. El Diplomado 2021, entonces, quedó estructurado en cuatro ejes.

Tabla 2. Ejes y módulos del Diplomado 2021

Ejes	Módulos	N.º de horas
Modelo Educativo UDLA	Filosofía UDLA, Propósito, Visión y Misión	4
	Sílabos	8
	Resultados de Aprendizaje	8
	Evaluación de los Aprendizajes. Técnicas e instrumentos. Rúbricas	8
Tendencias Educativas	Educación Emprendedora	8
	Aprendizaje Basado en Problemas	4
	Aprendizaje Basado en Proyectos	4
	Aprendizaje Basado en Retos	4
Comunicación y Liderazgo Docente	Comunicación Asertiva	4
	Empatía	4
	Manejo de Conflictos	8
	Competencias del Líder	4
	Manejo de Grupos	4
E-Learning: Tecnología y Recursos	Herramientas Tecnológicas para la Didáctica	12
Total		84

Por su parte, la capacitación y actualización, en 2021, centró su propósito en profundizar contenidos y afianzar el desarrollo de competencias socializadas, además de ofrecer un acompañamiento que permitiera al docente incorporar en su praxis diaria los conocimientos adquiridos,

con el fin de ofrecer un servicio académico de calidad acorde con la misión y visión de la UDLA.

En armonía con la filosofía UDLA —que refleja su responsabilidad social, así como su compromiso como formadora del futuro de la sociedad—, se reconocen como imperativas la capacitación y la actualización permanentes del personal docente que en ella labora, con el fin de proyectar excelencia académica, en correspondencia con los vertiginosos cambios que se gestan de manera constante, mediante la generación de espacios inspiradores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Atendiendo a las ideas expuestas, el Plan de Capacitación y Actualización Docente 2021 se estructuró a partir de dos dimensiones: docencia e investigación.

Tabla 3. Distribución de horas por dimensiones y bloques

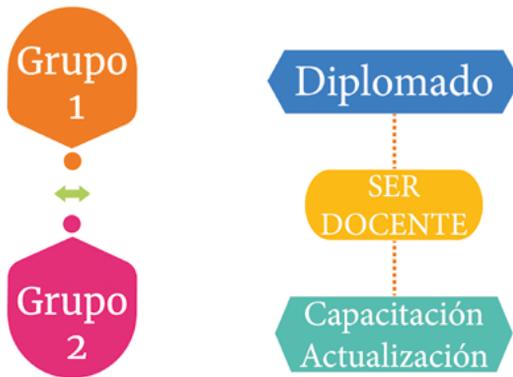
Dimensión	Bloque	N.º de horas
Docencia	Ser Docente	32
	Diseño de Sílabos y Desarrollo de Materiales	28
	Evaluación del Aprendizaje Estudiantil	28
	Diseño Instruccional y Grupos en Brightspace	28
	Gamificación y TIC para el Aprendizaje	56
Investigación	Metodología de la Investigación	40
	Estadística Básica	40
	Estadística Avanzada	40
	Redacción Científica	40
Total		332

La transición de la modalidad presencial a la virtual, en el ámbito educativo, repercutió desde diferentes perspectivas. Por ello, en el marco de la programación del CEA, se estableció como prioritario atender no

solo el aspecto académico, sino, además, la dimensión emocional del docente, en consonancia con su quehacer didáctico.

Así, se ofreció a los profesores del programa de diplomado, así como a los de la capacitación y actualización, el módulo «Ser Docente», cuyo propósito fue aportar herramientas para el desarrollo del liderazgo a través de la gestión emocional, de acuerdo con lo expuesto en la figura 4.

Figura 4. Dimensiones de contenido



Con el desarrollo del plan de capacitación del CEA, se aspira a fortalecer la preparación de nuestros docentes para afrontar los constantes retos que se presentan en la educación superior. Por ello, mediante las diferentes experiencias académicas, se **persigue profundizar y ampliar conocimientos en las tendencias educativas**, de cara a la demanda que representa en la actualidad su desempeño, desde las modalidades de estudio presencial y no presencial (*online*, híbrida, semipresencial, etc.), y lograr así la adaptación que exige la nueva realidad.

Sendero II
Ser Docente: Un susurro desde
la voz de los protagonistas

Aymara Marrón
INTERNATIONAL ASSOCIATION OF COACHING

La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo.

Nelson Mandela

El paso de la posmodernidad nos dejó la posibilidad de redefinir antiguos conceptos que se habían enquistado en el campo educativo. Desde esta realidad, la educación viene transformando sus espacios y se ponen de manifiesto elementos que involucran el **ser**, así como manifiesta Delors (1996) cuando declara los cuatro pilares de la educación, que constituyen las bases de la educación contemporánea: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos principios, sin dejar de lado el trabajo a nivel cognitivo, se incluyeron sutilmente en el ámbito educativo hace mucho tiempo, dando pinceladas de mayor consciencia emocional.

Ahora, con cada cambio social y educativo, estos pilares cobran más sentido. Sobre esta visión integral se puede vislumbrar un futuro educativo con mayor conexión humana, por lo que es necesario que el docente se mantenga en formación permanente en su praxis diaria y ante los imprevistos que se puedan presentar y que impacten los ámbitos sociales, económicos y culturales, como la pandemia.

Las premisas en las que se manifiestan la necesidad de una educación del ser y la realidad avasallante de una educación en pandemia se sustentan en el crecimiento indiscutible del desarrollo personal en cada espacio educativo y en la puesta en marcha de herramientas de inteligencia emocional para combatir los altos niveles de ansiedad, depresión, ataques de pánico y angustias generalizadas que provocó la situación, con consecuencias trascendentales, físicas y psicológicas todavía no evaluadas en profundidad. Bajo estos esquemas y con el apoyo del Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA), se presentó la oportunidad de compartir con profesores de la UDLA y conversar sobre estos cambios

y posibles soluciones. Esta tertulia interactiva permitió reflexionar y repensar nuestros espacios educativos, desde el módulo «Ser Docente» de la UDLA.

Ante esta nueva visión educativa a la que nos enfrentamos, es sumamente necesaria la identificación actualizada del docente con su profesión, reconociendo aquellos cambios de gran relevancia ante lo que se vive y lo que se vivirá.

Por lo tanto, desde la experiencia y el contraste con la realidad que se vive, se reflexionó desde la ética y lo realmente valioso para sus vidas, eso que la hace más digna para un ser humano. Aquí surgió la invitación a reflexionar sobre cómo se puede vivir mejor (tanto en lo personal como lo profesional) y sobre cuál sería la relación de esta mejora con su propia libertad y la de aquellos a quienes forman y ayudan a transformar. El hecho de preparar clases vía *online* sin dominar todas las herramientas, de tratar a los estudiantes de manera virtual y de lograr mantener la interacción entre ellos condujo a la revisión de las inteligencias inter- e intrapersonales. Identidad, valores, autoconocimiento, manejo de la agilidad emocional y del diálogo con que interactúan en cada uno de sus espacios; pensar en estos temas tiene grandes impactos sociales, personales, culturales y educativos, gracias a una nueva consciencia del docente de hoy.

Ese docente, maestro educador, profesor de la pospandemia, se replantea ideas que mejoren lo vivido y comprende la necesidad imperiosa de una educación con altos niveles de consciencia emocional-racional, con un equilibrio en sus diferentes áreas vitales, teniendo como ejes transversales la ética, la vocación y el discurso trascendental que cambia creencias y paradigmas arraigados por mucho tiempo. Hoy, con cada reflexión se apuesta por un docente que valora y se valora desde el cuidado de sí y una proyección social asertiva.

La docencia, definida como el compromiso vital en la formación profesional, intelectual y ética del educando, genera un individuo productivo y evolucionado, dotado de una fuerte moral de la responsabilidad hacia sí mismo, los suyos y la sociedad. En este sentido, un docente que vivió la pandemia como oportunidad de avance y no de estancamiento reconoce la necesidad de desafiar sus creencias y la zona de confort, adaptándose a esa realidad que impulsa, desde su experiencia y el nuevo

contexto, un nivel más alto de compromiso consigo y con quienes lo acompañan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez que toma consciencia de la necesidad de trascender lo que para muchos era la única opción y la estabilidad con la educación tradicional, se da cuenta de que debe implementar nuevos recursos, estrategias o —mejor aún— tácticas. Entonces, se generan en el cerebro nuevas rutas neuronales que permiten la comprensión de una nueva forma de enseñar y aprender. Tal como afirman Pherez, Vargas y Jerez (2018), al considerar los procesos involucrados en la construcción de aprendizajes —percepción, atención, memoria, lenguaje—, el desarrollo del cerebro es gradual, por lo que las propuestas de aprendizaje deben ir de lo más sencillo a lo abstracto y complejo.

En busca de un equilibrio racional y emocional que estimule diferentes inteligencias, son imprescindibles el autoconocimiento y el reconocimiento de sí mismo y del otro, desarrollando mayor consciencia en el trabajar en sí y en conjunto. Ante este panorama, la tecnología y sus implicaciones, vistas de forma apropiada en estos momentos tan necesarios, debe permitir conectar con metas que aporten al desarrollo personal y social.

Es momento de actualizarlos consolidando ideas de transformación y de transcendencia en el ámbito educativo. Es un trabajo integral, en el que una de las premisas fundamentales de las que ocuparse, desde la realidad que se percibe, es que el estudiante sea capaz de manejar las redes, y no que las redes lo manejen a él. Se necesita dominar este proceso tecnológico avasallante y tan delicado para el aporte educativo. Se requieren seres con un pensamiento crítico como base fundamental del crecimiento, y no simples robots que se alejen poco a poco de lo realmente importante para un avance social.

Desde la experiencia con el docente de la UDLA se reflexionó desde la realidad del ser humano y la consolidación de ideas innovadoras de transformación, buscando la comprensión de las implicaciones que engloban su quehacer, del lenguaje emocional asertivo como herramienta de interacción, y de las estrategias que impulsan habilidades y talentos y que mantienen la inspiración ante las adversidades que se susciten.

El módulo «Ser Docente» puso de manifiesto el carácter, la personalidad, las creencias, los valores, los hábitos, las costumbres, las frustraciones y las alegrías de los docentes. Se revisó cómo se estaba comunicando y cómo es el deber ser ante los cambios y la necesidad de un lenguaje transformacional; hay que ser conscientes de que se debe aplicar una narrativa distinta cuando se desean resultados distintos.

Ante esta visión, es imperativo coadyuvar a la misión de fortalecer a ese docente humano, singular y único que lleva sobre sí diferentes condiciones y determinaciones de existencia, pero que tiene la capacidad de trascenderse a sí mismo y a sus determinaciones a través de sus pensamientos y actos volitivos, emocionales, racionales, como un ser dinámico que lucha consciente o inconscientemente entre su intimidad y el vínculo con los otros mediante sus acciones y la narrativa que lo caracteriza.

Es extraordinario lo que se viene observando en cada espacio educativo: miles de docentes vierten su tiempo y alma para llevar a los más altos estándares la educación en cada país, región y comunidad. Ciertamente no todos elevan este nivel de compromiso a su quehacer diario, pero lo encontrado a través de esta experiencia vivida hace pensar que es así. Esta temática trata diferentes tópicos intelectuales y de orden emocional, reconociendo en cada encuentro no solo el nivel de compromiso de los docentes, sino también su disposición a trascender lo vivido y a construir rutas neuronales de mayor impacto, tanto en sí mismos como en sus estudiantes. Tal como afirman Arias y Batista (2021), el número y la calidad de las conexiones neurales que apoyan los aprendizajes dependen del uso que se haga del cerebro, por lo que el docente debe conocer acerca de su funcionamiento para planificar estrategias didácticas innovadoras.

Al indagar a través de preguntas que hagan surgir posibilidades, se descubre un ser humano vulnerable, con ganas de contar su realidad y verse en el espejo de su compañero, bajando los estándares profesionales a la simple realidad de lo humano y sensible, de lo cotidiano. Allí se validó la afirmación de que

los docentes son seres humanos, perciben y pueden sentir el dolor del otro y verse reflejados en esa realidad de doble vía en la que una

pandemia rasgó las vestiduras y transformó creencias y paradigmas muy bien instaurados desde hace muchos años.

Son humanos con sueños, ideales y argumentos para canalizar cada una de las áreas vitales que los conforman, en orden de prioridad de acuerdo con el enfoque actual que tiene su vida.

Premisas sencillas como volver a lo básico, encontrarse consigo mismo y replantear metas generaron largas horas de debate, viéndose y viendo, escuchándose y escuchando cada realidad desde el artista, el científico, el racional, el emocional, el padre, la madre, la hija, la abuela, la tía... Reconocerse como **seres humanos** los hace indefectiblemente mejores profesores, maestros y eternos aprendices, acompañantes de la enseñanza de excelencia.

El sentido existencial del ser humano, según Frankl (2015, p. 5),

es la búsqueda de su sentido. Asimismo, la búsqueda del hombre del sentido de su vida constituye una fuerza primaria y no una racionalización secundaria de sus impulsos intuitivos. Por eso esta búsqueda es única y específica, solo la persona misma es quien ha de encontrarlo y desarrollarlo.

Ese docente, alta distinción para la primera línea de civilización de cualquier sociedad, será entonces un ideal que trascenderá con creces la misión esencial de enseñar, porque tocará realidades que nos harán más y más humanos, hasta el dolor tal vez, en ese humanismo que hace el bien cerciorándose cuidadosamente de que será eficazmente empleado. Y eso hace la gran diferencia con ser humanitario, que no es más que hacer el bien sin mirar a quien.

Al rescatar la humanidad del docente, rescatamos la educación. El propósito del ser docente hoy es identificarse a sí mismo, en una acción pedagógica sustentable que fomenta el compromiso, el respeto y la responsabilidad con su capacitación y actualización constantes, reafirmando su autovaloración y su reconstrucción de valores, y adaptando así su perfil a la situación actual a través del reconocimiento de la autonomía de un lenguaje emocional consciente y de su impacto en su inspiración y la de sus estudiantes. Con esta identificación se incentiva a una transformación de los espacios de enseñanza.

La identidad del docente con sentido y significado: Implicaciones trascendentales

Un docente, un educador, un maestro que desarrolle nuevas destrezas, estimulando el pensamiento crítico, constructivo y transformacional, es capaz de fomentar la resolución de problemas y la conexión de su área de acción con lo humano, lo que se aplica también al contexto donde el estudiante desarrollará sus pasos como profesional. Su bandera será actuar con el ejemplo sin rasgarse las vestiduras en la perfección, sino, por el contrario, mostrando su humanidad. Será un docente con la convicción de que generar líderes sociales es un desafío trascendental en nuestra época. El fortalecimiento del carácter y la personalidad, unido a la convicción del talento, debe ser un eje transversal en sus cátedras.

La identidad del docente se forja en el sentido y significado de su praxis, que configura e integra hacia su propio orden personal y profesional. Esto implica:

- Asumir que es una tarea que se desarrolla del docente a la institución.
- Conocer el modelo educativo e integrarlo conscientemente.
- Integrar su esencia con la del modelo institucional, de tal forma que se eleven los sentidos de pertenencia e identidad.
- Conocer y comprender el sentido de ser docentes inmersos en una institución; esta es una labor que se logra y mantiene a través de la perspectiva misma del docente.
- Entender que la reflexión y el pensamiento son la clave de un trabajo inicial de introspección, la base de un trabajo consciente del ser docente.

En palabras de Pérez (2019, p. 16):

Ser maestro, educador, es algo más complejo, sublime e importante que enseñar matemáticas, biología, lectoescritura, electricidad, computación o inglés. Educar es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias, tender la mano, caminar al encuentro del otro, mirar con

cariño y con respeto, escuchar las palabras y los silencios. El quehacer del educador es misión y no simplemente profesión. Implica no solo dedicar horas, sino dedicar alma. Exige no solo ocupación, sino vocación. El educador está dispuesto no solo a dar tiempo, sino a darse.

En ese sentido, educar hoy requiere de un docente capaz de comprender la importancia del diálogo, del conocimiento de la realidad del otro. Ir más allá de la estructura conformada por el ser y la praxis es medir las implicaciones trascendentales de su participación en la vida del otro, fomentando el uso de la razón sin dejar a un lado la emoción. Así, se genera un sentido más amplio de la responsabilidad, inspirando continuamente en sí mismo y en el otro el interés, forjando sentido de pertenencia más con lo que muestra que con lo que demuestra.

A pesar de tanta adversidad, es innegable que lo que empuja al docente a continuar enseñando es su vocación. De ahí que la docencia —que puede llamarse «profesión del diálogo», porque implica comunicación con todos los entes involucrados— sea enseñar a construir conocimiento y no solo transmitirlo.

Sentido y significado para trascender cualquier adversidad. Desde la visión de Savater (1997), se amplifica el significado al que se quiere dar más vida y color. La vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no solo son lo que son, sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra. Y por «significado» no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas, sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros.

Es por ello que se busca un docente con la identidad fortalecida por sus valores y los que le brinda la institución a la que pertenece, valores que se fortalecen a través de su propia valía, del significado en sí que le da a su propio ser con sinceridad, enfoque y responsabilidad ante la esencia de enseñar. Este es en sí el fin de la ética docente: comprometerse con sus valores para adquirir virtudes que constituyan su carácter, que sería en sí su segunda naturaleza. Un carácter bien construido es lo que permite vivir plenamente (Prieto, 2004).

Repensar la educación de lo personal a lo profesional

La educación es y será el recurso para sobrevivir y progresar ante un entorno cambiante, que se consolida actualmente con un aprendizaje acelerado. Su reto es preparar estudiantes de excelencia ante un futuro bastante imprevisible. Por ello, se requieren espacios educativos con mayor consciencia de sí mismos.

La pandemia, con todas sus consecuencias, permitió que el docente se confrontara con sus propios paradigmas. De acuerdo con el grado de flexibilidad con que trabajó dicha confrontación, se pudo dar cuenta de mayores y mejores capacidades de adaptación, para fortalecer esta nueva manera de percibir la esencia de ser docente.

Un pilar fundamental es ver más allá del cambio como un proceso de adaptación y resistencia ante lo que se vive; ahora se requiere de un proceso fortalecido de transformación, proyectando mucho más allá de lo visible, hacia un cambio con sentido. Un docente consciente de la esencia actual que lo caracteriza sabe que no es solo un ser resiliente, sino que también anexa verdadero sentido al cambio que vive y al proceso que le permite ver sus capacidades transformadas en beneficios constantes. Se da el permiso de proyectar en sí la longanimidad.

Un docente de alma grande, que, al revisar sus zonas vitales, reconoce que las había descuidado y dedica parte de su tiempo a fortalecerlas, reconociendo que cada área debe estar en equilibrio para aportar significativamente a las circunstancias que se viven. La pandemia mostró al docente una realidad o debilidad, específicamente en el tema de salud, un área de gran valor a la que se le venía dando poca importancia. Tuvo que replantear metas, asignar fechas, buscar la estrategia que con voluntad y disciplina rompa con el obstáculo del «No tengo tiempo».

Y este es el espacio ideal para hablar de la esencia del ser docente visto desde la salud como pilar fundamental de su proyección en todos los niveles: emocional, mental, físico, relacional y espiritual. Precisamente es esta perspectiva la que ofrece la UDLA en la búsqueda de la perfectibilidad de su componente docente, que históricamente conforma la primera línea de defensa de la sociedad como creador de civilización, ciudadanía y dignidad. La docencia es la concreción de la vocación magisterial formativa que trasciende lo informativo.

Desafíos del diseño de rúbricas analíticas en la educación superior

Marta Quiroga Lobos

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE

En los últimos treinta años, los docentes universitarios han enfrentado diversos desafíos, tales como el sostenido aumento de estudiantes en su aula, la diversidad cultural e idiomática y la profesionalización del rol docente. En relación con este último aspecto, el docente universitario requiere adquirir competencias específicas, debido a que ya no es suficiente dominar el contenido de la especialidad y de la asignatura que dicta, sino que es necesario, por ejemplo, elaborar nuevos instrumentos de evaluación alineados al perfil de la carrera, a los resultados de aprendizaje y a las competencias genéricas y específicas de la profesión. Se hace necesario adquirir un corpus de conocimientos pedagógicos que den sustento a sus prácticas pedagógicas y evaluativas.

La formación por competencias, paulatinamente, ha ganado relevancia en las instituciones universitarias, dejando en el pasado a los programas formativos basados en objetivos. Este cambio de enfoque ha significado, entre otros, el uso de metodologías activas para fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y diversificar las actividades de enseñanza y de evaluación para conectar el aula con el mundo laboral. En este sentido, las instancias de evaluación deben ofrecer oportunidades al estudiante para desarrollar una tarea de la profesión, por lo que es muy importante utilizar instrumentos de evaluación que permitan capturar su desempeño y retroalimentarlo. Estos instrumentos deben ser más integrales y dialógicos, y abandonar las evaluaciones tradicionales de lápiz y papel (Padilla y otros, 2010; Quessa, Rodríguez e Ibarra, 2016).

En este capítulo del libro se analizan los desafíos de los docentes universitarios para el diseño de rúbricas analíticas, mediante la evidencia

recolectada en un curso de evaluación dictado por el Centro de Enseñanza-Aprendizaje (CEA) de la UDLA en Quito, Ecuador.

La siguiente información se encuentra estructurada en tres secciones: 1) análisis de los elementos conceptuales para la elaboración de las rúbricas analíticas; 2) experiencia formativa desarrollada en el CEA, específicamente en el curso de Evaluación del Aprendizaje (2021); y 3) reflexión sobre las fortalezas y debilidades del proceso.

¿Qué son las rúbricas analíticas y cuál es su función en la educación superior?

La rúbrica es un instrumento de evaluación innovador que permite obtener evidencias sobre la adquisición de competencias (Baryla, Shelley y Trainor, 2012; Cebrián, 2014; García y otros, 2017; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010; Valverde y Ciudad, 2014) y valoraciones precisas sobre la calidad del trabajo del estudiante (Blanco, 2008). Asegura que todos sean evaluados bajo los mismos criterios y niveles de desempeño, superando inconsistencias en el proceso de valoración y disminuyendo el margen de error (Chen, Hendricks y Archibald, 2011; Raposo y Martínez, 2014; Raposo y Sarceda, 2010).

Tal como señalan diversos autores (Eshun y Osei-Poku, 2013; Panadero y Jonsson, 2013), las rúbricas analíticas favorecen la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, al entregarles descripciones de los niveles de desempeño de cada criterio, les permite ajustar sus estrategias de aprendizaje a las demandas de la tarea, potenciar la comprensión profunda de esta e identificar las demandas cognitivas y procedimentales, poniendo en juego su motivación y sus estrategias autónomas. Ello, potencialmente, mejora el rendimiento académico y disminuye la ansiedad de los estudiantes frente a las evaluaciones.

Las potencialidades de las rúbricas analíticas en la evaluación han implicado cambios en la docencia universitaria y en el diseño curricular de las carreras. En este último caso, se ha sustituido el concepto de «unidad de aprendizaje» por el de «actividades de aprendizaje» (Mateo, 2006). En estas, se conjugan de mejor forma la valoración del desarrollo

de competencias específicas y genéricas, de orden superior, asociadas a tareas de largo plazo (Al Zumor, 2015; Asari, Ma'rifah y Arifani 2016; Chujitarom y Piriyasurawong, 2017; Lu y Zhang, 2013); por ejemplo, elaborar un ensayo o un informe de laboratorio.

Por su parte, el estudio de Cruz y Abreu (2014, pp. 41-42) concluyó que las rúbricas analíticas

tienen un mayor impacto en la formación del estudiante cuando las situaciones de aprendizaje diseñadas reúnen las siguientes características: las tareas o actividades son relevantes y significativas, movilizan e integran diversos conocimientos y habilidades, y se desarrollan en contextos reales de la práctica profesional.

Es decir, las rúbricas analíticas son un instrumento de uso flexible, que permite evaluar la calidad del proceso y el resultado final, así como realizar una autoevaluación y una coevaluación entre pares.

En este orden de ideas, Raposo y Martínez (2014) indican que las rúbricas analíticas son una estrategia para orientar y monitorear el aprendizaje del estudiante. Pueden tener usos formativos y sumativos; de esta manera, actúan como una buena herramienta para el aprendizaje (Taras, 2002), ya que son útiles en los tres momentos: antes, durante y después. Blanco (2008, pp. 177-178) destaca su utilidad para evaluar las competencias adquiridas, y que sus resultados pueden ser utilizados por los docentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Las ventajas evidenciadas en párrafos anteriores sobre el uso de rúbricas analíticas ha significado para los docentes universitarios un desafío importante y, en algunas oportunidades, abrumador, pues para su adecuada construcción se requiere experticia disciplinar y pedagógica. Stevens y Levi (2013) recomiendan los siguientes pasos para la construcción de rúbricas analíticas:

Etapa 1: Reflexión. Los docentes reflexionan sobre la tarea, la cualidad de esta, su relevancia en el desarrollo de las competencias y su contribución al perfil de egreso. Es importante, ya que el docente universitario identifica la conexión de la tarea con el mundo laboral y emergen algunos de los criterios y las características del nivel de desempeño más alto.

Etapa 2: Enumeración. Se centra en los detalles específicos de la tarea, en los resultados de aprendizaje que se evidenciarán una vez finalizada. Se elabora una lista de características de la tarea, precedidas por un verbo que será de gran ayuda en la siguiente etapa.

Etapa 3: Agrupación y etiquetado. Las características listadas en las etapas 1 y 2 se agrupan a partir de similitudes, lo que probablemente se convertirá en los criterios de la rúbrica y en las descripciones de algunos niveles de desempeño. En esta etapa también se descartan algunos elementos listados en la 1 y en la 2. Con las agrupaciones definitivas, se definen los nombres de los criterios y las valoraciones de los niveles de desempeño. Este es un paso relevante, pues las valoraciones cuantitativas y las descripciones cualitativas serán utilizadas por los estudiantes.

Etapa 4: Formato. En esta etapa, los criterios y las descripciones de la etapa 3 son aplicados al formato de cuadrícula.

Para asegurar la calidad de la rúbrica, se puede realizar una metaevaluación propuesta por Stevens y Levi (2013):

Tabla 1. Metaevaluación de Stevens y Levi (2013)

Partes de la rúbrica	Dimensiones de evaluación	Sí	No
Criterios ¹	¿Cada criterio cubre los aspectos fundamentales del desempeño final que se espera del estudiante?		
	¿El criterio capta los temas clave de la enseñanza?		
	¿Los criterios son claramente diferentes entre sí? ¿Representan las habilidades que el estudiante ya conoce (por ejemplo, organización, análisis, uso de convenciones, etc.)?		
	¿Son claros?		

¹ En el texto original se usa el concepto *dimensions*, que ha sido traducido como 'criterios'.

Descripciones de niveles de desempeño	¿Coinciden las descripciones con los criterios?		
	¿Las descripciones son claras y diferentes entre sí?		
	Si ha utilizado puntos, ¿hay una base clara para asignar puntos a cada nivel de desempeño?		
	Si se utiliza una rúbrica de tres a cinco niveles, ¿se ponderan las descripciones de forma adecuada y equitativa en los niveles?		
Escala	¿Los descriptores de cada nivel representan realmente ese nivel de rendimiento?		
	¿Las etiquetas de la escala (por ejemplo, «ejemplar», «competente», «principiante») son alentadoras y siguen siendo bastante informativas sin ser negativas?		
	¿Tiene la rúbrica un número razonable de niveles para la edad de los estudiantes y la complejidad de la tarea?		

Elaboración propia.

Tabla 2. Metaevaluación de Stevens y Levi (2013) (continuación)

Partes de la rúbrica	Dimensiones de evaluación	Sí	No
La rúbrica en su conjunto	¿La rúbrica se relaciona claramente con los resultados de aprendizaje que debe medir?		
	¿La rúbrica es comprensible para el público externo (evita la jerga y el lenguaje técnico)?		
	¿Refleja las habilidades que se pueden enseñar?		
	¿Recompensa o penaliza la rúbrica a los estudiantes basándose en habilidades no relacionadas con el resultado que se mide (es decir, que no se han enseñado)?		

La rúbrica en su conjunto (continuación)	¿Han tenido todos los estudiantes la misma oportunidad de aprender el contenido y las habilidades necesarias para tener éxito en la tarea?		
	¿La rúbrica es apropiada para las condiciones en las que se realizó la tarea?		
	¿Incluye la descripción o el título de la tarea?		
	¿La rúbrica aborda el desempeño del estudiante como una tarea en desarrollo?		
Equidad y sensibilidad	¿Parece que la rúbrica será justa para todos los estudiantes y libre de prejuicios?		
	¿Parece que será útil para los estudiantes como retroalimentación del rendimiento?		
	¿Es útil la rúbrica teniendo en cuenta el tipo de tarea? ¿Tiene sentido la rúbrica para el lector?		

Elaboración propia.

Dentro de este marco, es importante elaborar rúbricas técnicamente correctas y usar estrategias de comunicación, para favorecer la comprensión compartida entre los estudiantes y el docente. El debate en el aula sobre los criterios es esencial para reducir los malentendidos y las ambigüedades percibidas (Rust, Price y O'Donovan, 2003; Taras, 2005). Así, el estudio de dos años de Jones y otros (2016), realizado con estudiantes universitarios, recomienda los siguientes pasos:

- **Deconstrucción de la rúbrica y estandarización del método de calificación.** Esto implica un diálogo abierto con los estudiantes sobre los términos utilizados en la rúbrica que pueden ser considerados ambiguos, complejos o poco claros. El proceso de deconstrucción revela las diferencias entre el conocimiento tácito del profesor y el de los estudiantes (Chanock, 2000).
- **Presentación de ejemplos de desempeño óptimo.** Esto anima a los estudiantes a identificar las diferencias, evidentes y sutiles, en la calidad del trabajo, lo cual les permite mejorar su juicio crítico, desarrollar prácticas de aprendizaje más profundas y, en última instancia, mejorar la calidad de su propio trabajo.

- **Revisión por pares.** Los estudiantes revisan una copia ciega de la tarea de un compañero, cuyo propósito es fortalecer la confianza de los estudiantes en la utilización de la rúbrica, promover la importancia de abordar todos los criterios/estándares y dar a los estudiantes la oportunidad de explicar y defender sus juicios evaluativos.
- **Autorrevisión.** Los estudiantes revisan una parte de su informe utilizando la rúbrica, pero sin conocer la calificación otorgada, lo cual los anima a reflexionar críticamente sobre su trabajo, antes de que sea calificado y retroalimentado. La rúbrica es utilizada como herramienta de autoevaluación.
- **Diario reflexivo.** Requiere la realización de un diario breve, evaluable y autorreflexivo al final del semestre por parte del estudiante. En él explicará críticamente la diferencia entre el trabajo real (presentado) y las normas de referencia (criterios), mediante párrafos cortos que expliquen los cambios realizados. Estos pasos permiten que la rúbrica sea utilizada de manera uniforme tanto por los estudiantes como por el profesor para evaluar la calidad del trabajo.

¿Formación de docentes universitarios en el CEA?

En esta sección se analiza una experiencia formativa liderada por el equipo del CEA-UDLA en Quito, Ecuador. Se invitó a los docentes de todas las carreras de la universidad a participar de un curso llamado «Evaluación del Aprendizaje», con los siguientes resultados de aprendizaje (RDA):

- **RDA 1:** Identifica los principios básicos de la evaluación por competencias y su relación con los resultados de aprendizaje.
- **RDA 2:** Analiza la calidad de los instrumentos de evaluación a partir de los factores que afectan a la validez y confiabilidad, para mejorar la calidad de los procedimientos y recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes.

- **RDA 3:** Diseña situaciones de evaluación basadas en criterios elaborados, a partir de resultados de aprendizaje.
- **RDA 4:** Elabora rúbricas acordes a los criterios de evaluación y a los resultados de aprendizaje del curso que dicta.

Por tanto, el propósito del curso se puede interpretar como fortalecer las habilidades de docentes universitarios para elaborar rúbricas analíticas en el contexto de un currículo por competencias.

La formación tuvo una duración de cinco semanas. Los 489 docentes inscritos participaron en clases sincrónicas —de dos horas— y asincrónicas, en las que realizaron actividades grupales que eran evaluadas semanalmente. La tabla 3 muestra el número de inscritos en cada una de las cinco secciones en que se dividió el curso y el porcentaje de profesores que finalizaron todas las actividades. La formación se realizó de forma consecutiva entre abril y noviembre de 2021.

Tabla 3. Número de participantes

Sección	Inscritos	% de profesores que cumplieron con los requisitos de asistencia + calificación aprobatoria
1	90	71 % (n = 64)
2	115	79,1 % (n = 91)
3	155	80 % (n = 124)
4	123	70 % (n = 86)
5	45	53,3 % (n = 24)

Elaboración propia.

La actividad central del curso consistió en elaborar una rúbrica analítica o reelaborar una ya existente, individual o grupalmente. Para el desarrollo de la actividad se creó un guion con orientaciones, que se entregó y discutió anticipadamente con los participantes. Los criterios de evaluación fueron: instrucciones para los estudiantes, calidad de los criterios y calidad de niveles de desempeño. Para cada uno se elaboraron cuatro niveles de desempeño, basados en la taxonomía

SOLO de Biggs y Tang (2007). La siguiente tabla muestra el nivel de desempeño más alto para cada criterio.

Tabla 4. Criterios y niveles de desempeño

Criterio	Criterio 1. Instrucciones para los estudiantes	Criterio 2. Calidad de criterios	Criterio 3. Calidad de los niveles de desempeño
Nivel de desempeño más alto	<ul style="list-style-type: none"> • Las instrucciones entregadas a los estudiantes son claras, suficientes y pertinentes para realizar la tarea. • Se explica la relación entre la tarea y los resultados de aprendizaje del curso. • Se entregan orientaciones que permitan secuenciar la realización de la tarea/producto. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conjunto de criterios es suficiente para identificar los trabajos de alta calidad. • Los criterios en conjunto permiten evaluar la complejidad de la tarea. • Los criterios interrelacionan las cualidades conceptuales y procedimentales de la tarea que se desea evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niveles de desempeño tienen coherencia vertical y horizontal. • Los niveles de desempeño muestran diferencias de calidad entre un desempeño y otro.

Elaboración propia.

Los docentes participantes entregaron sus rúbricas a través de la plataforma de capacitación, dos semanas después de haber finalizado el curso. La corrección se comunicó también por la plataforma, entregando los puntajes de logro y una retroalimentación escrita, tanto sobre las fortalezas como sobre las debilidades identificadas. En algunos casos se tomó contacto vía correo electrónico con algunos participantes, para clarificar dudas.

Se trabajó con un corpus de 389 rúbricas analíticas. De ellas, el 63 % fue calificado con 10/10; el 10 %, con 9/10; el 21 %, con 8/10; y un 6 %, con 7/10. Una vez entregado el resultado a los participantes, se procedió a realizar una autoevaluación, con el propósito de conocer el juicio que cada participante tenía sobre su propio aprendizaje.

El instrumento de autoevaluación estaba compuesto por diez aseveraciones asociadas a los contenidos y habilidades trabajados en el curso. Las opciones de respuesta eran las siguientes: «Muy bien», «Bien», «Con ayuda del texto», «Con ayuda del texto y de mis compañeros» y, finalmente, «No recuerdo». Se aplicó a través de una plataforma informática, para facilitar el análisis. El instrumento fue respondido por un 78 % de los participantes, distribuidos entre las cinco versiones del curso. Junto al proceso formativo se desarrolló una sistematización de la información que tenía como propósito indagar sobre los principales desafíos de los docentes universitarios al momento de elaborar rúbricas analíticas. De este propósito se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de competencias y actividades se evalúan en las rúbricas entregadas?
2. ¿Es factible identificar errores comunes en su elaboración?

Para responderlas, se aplicó una metodología de carácter mixto y censal, es decir, se trabajó con el corpus completo de rúbricas. La perspectiva cuantitativa de análisis se enmarcó dentro de los estudios de diseño *ex post facto* (McMillan y Schumacher, 2014), mientras que la perspectiva cualitativa se trabajó a través de procedimientos de categorización inductiva-deductiva de las unidades de análisis (rúbricas) (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

En la primera pregunta, «¿Qué tipo de competencias se evalúan en las rúbricas entregadas?», se realizaron dos tipos de análisis. El primero permitió distinguir el número de rúbricas que evalúan competencias genéricas de aquellas que evalúan competencias específicas; el segundo, distinguir el tipo de actividades evaluadas. A continuación se muestran los porcentajes de rúbricas que evalúan competencias genéricas o específicas.

Tabla 5. Tipos de competencias evaluadas

Competencias	N.º	Porcentaje
Específicas	387	99,6 %
Genéricas	2	0,4 %

Elaboración propia.

Los datos demuestran que las rúbricas analíticas elaboradas por los profesores participantes evalúan preferentemente competencias específicas, es decir, asociadas a la asignatura. Este es un aspecto relevante, ya que diversos estudios han demostrado la importancia para los empleadores de evaluar competencias genéricas. No obstante, hacerlo es difícil, y en la bibliografía no hay acuerdo sobre cómo deben ser enseñadas (Ang, D'Alessandro y Winzar, 2014; Bunney, Sharplin y Howitt, 2015). En consecuencia, son menos evaluadas, lo que coincide con los datos expuestos.

El mismo corpus de rúbricas analíticas fue analizado utilizando la tipología de actividades elaborada por Marcelo y otros (2014), quienes identifican los siguientes tipos:

1. **Actividades asimilativas.** Son aquellas que buscan promover la comprensión de determinados conceptos o ideas que el profesor presenta de forma oral, escrita o visual; por ejemplo, escuchar una exposición, leer un artículo, entre otras.
2. **Actividades de gestión de la información.** Suponen el desarrollo de tareas de búsqueda de información, de contraste o síntesis de esta; por ejemplo, analizar documentos a partir de orientaciones, buscar relaciones entre teoría y casos, elaborar mapas conceptuales, etc.
3. **Actividades de aplicación.** Los estudiantes deben resolver problemas o ejercicios aplicando principios generales, específicos, fórmulas, etc.
4. **Actividades comunicativas.** Se solicita a los estudiantes presentar información, discutir, debatir, poner en común, informar, etc.
5. **Actividades productivas.** En este caso, los estudiantes diseñan, elaboran o crean algún dispositivo, documento o recurso nuevo; por ejemplo, un ensayo.

6. Actividades experienciales. Se realizan en el ambiente laboral, de forma presencial o simulada (realidad aumentada, descripciones de casos, simulaciones, etc.).

7. Actividades evaluativas. Son aquellas cuyo único objetivo es la evaluación de los estudiantes; por ejemplo, la aplicación de tests, el desarrollo de pruebas, etc.

Esta tipología fue desarrollada a partir de una serie de entrevistas realizadas a docentes de diversas universidades españolas, quienes describieron sus actividades de enseñanza. No todos los tipos de actividades son aplicables para analizar el corpus de rúbricas estudiado; por ello, en dos de ellas (asimilación y evaluación) el valor es cero.

El análisis se realizó a partir de una matriz de doble entrada. Por una parte, se encuentran los tipos de actividades y, por otra, el producto que el estudiante debía elaborar a partir de las orientaciones entregadas por el docente y la rúbrica analítica. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Tipo de actividades solicitadas en las rúbricas

Tipo de actividad	N	%	Ejemplo
Asimilación	0	0,0	-
Gestión de la información	7	1,8	Elaborar un documento de contraste entre dos teorías.
Aplicación	22	5,7	Resolver situaciones de productividad en una empresa.
Comunicativas	30	7,7	Presentar y defender un proyecto a un equipo de especialistas.
Productivas	72	18,5	Elaborar una solución a un problema medioambiental.
Experienciales	258	66,3	Resolver situaciones de desempeños prácticos.
Evaluativas	0	0,0	-
Total	389	100	

Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 6, las rúbricas presentadas por los docentes participantes corresponden en su mayoría a actividades experienciales (66,3 %). Indudablemente esto se debe a la efectividad de las rúbricas analíticas para evaluar desempeños complejos, que demandan poner en acción conocimientos y habilidades. En este caso, se evidencia el apoyo institucional para su elaboración y uso, especialmente en actividades curriculares consideradas clave.

Otro aspecto interesante de analizar son las retroalimentaciones que se entregaron a los docentes participantes, porque nos dan luces sobre sus principales logros y desafíos. Se desarrollaron dos tipos de análisis: el primero utilizó el modelo de retroalimentación de Tunstall y Gsipp (1996), y en el segundo se realizó un análisis inductivo-deductivo de los contenidos de los comentarios realizados.

El modelo de retroalimentación de los autores citados fue elaborado, originalmente, a partir de datos recolectados en escuelas; no obstante, parece aplicable en el contexto de este estudio. Está compuesto por dos grandes áreas: la retroalimentación evaluativa (A y B) y la retroalimentación descriptiva (C y D). Esta última fue seleccionada *a priori* por el profesor del curso para realizar la retroalimentación de las rúbricas analíticas entregadas, por su enfoque informativo a partir de criterios explícitos, su flexibilidad de uso, sus potencialidades para retroalimentar rúbricas de diversas especialidades y por el contexto de desarrollo profesional perseguido por el curso. En la siguiente tabla se muestran los tipos de retroalimentación descriptiva, que corresponden a las letras C y D.

Tabla 7. Tipos de retroalimentación

Retroalimentación descriptiva	
C1: Describir logros	D1: Generar mejores niveles de logro
C2: Especificar lo que hay que mejorar	D2: Diseñar caminos para mejorar

Fuente: Adaptado de Tunstall y Gsipp (1996).

- **Retroalimentación tipo C.** Llamada «especificación de logros», tiene un enfoque formativo orientado al dominio de habilidades y contenidos. Se divide en C1 y C2. El tipo C1 identifica

específicamente los aspectos logrados, y el tipo C2 comunica los aspectos a mejorar. Lo interesante de este tipo de retroalimentación es que el docente describe el logro y el no logro, y apoya su retroalimentación en los criterios de evaluación. Este enfoque podría ser considerado unidireccional, pues el profesor da información al participante/estudiante.

- **Retroalimentación tipo D.** Denominada «construcción de los logros», es una retroalimentación en que se transmite el sentido del trabajo, aumentando la consciencia de los estudiantes acerca de lo que se está realizando y de aquello sobre lo que se está reflexionando. El profesor es «facilitador» en lugar de «proveedor de información», como en los tipos C1 y C2. El tipo D1 motiva a los estudiantes a generar mejores niveles de logro, y el tipo D2 alienta a construir caminos de mejora. En ambos se entrega más control sobre el proceso de aprendizaje y las estrategias a los estudiantes; por lo tanto, estos tienen mayor responsabilidad.

El análisis sobre el tipo de retroalimentación fue realizado sobre el corpus de 389 rúbricas. Para ello, cada retroalimentación se subdividió según los tipos de comentario reconocidos en su interior. Resultó un total de 2334 comentarios de retroalimentación, de los que se descartaron 778, por ser muy breves, poco comprensibles en su redacción o por estar referidos a cuestiones formales del curso. Finalmente se trabajó con un corpus de 1556 comentarios, lo que representa un promedio de cuatro comentarios por retroalimentación a cada rúbrica. Una vez identificados los comentarios, se procedió a asociarlos al tipo de retroalimentación que entregaban. A continuación se muestran los resultados.

Tabla 8. Tipos de retroalimentación

Tipo de retroalimentación		N.º	Porcentaje
C1	Describir logros	635	40,8 %
C2	Especificar lo que hay que mejorar	720	46,3 %
D1	Generar mejores niveles de logro	81	5,2 %
D2	Diseñar caminos para mejorar	120	7,7 %
	Total	1556	100 %

Elaboración propia.

Como se puede observar, los comentarios se encuentran centrados en el tipo C, un 87,1 % del total. Esto nos permite concluir que el programa de formación retroalimentó desde una perspectiva descriptiva, específicamente comunicando logros (40,8 %) y aspectos por mejorar (46,3 %). En este sentido, el rol del facilitador fue más unidireccional, lo que se explica, posiblemente, porque los resultados se entregaron una vez finalizadas las sesiones presenciales de clase y poseían un carácter sumativo y acreditativo más que formativo.

Una vez realizado el análisis cuantitativo, se procedió a realizar un análisis cualitativo de carácter inductivo-deductivo que permitió identificar categorías emergentes para asociarlas a los criterios de evaluación explicitados a los participantes. A continuación se presentan las categorías.

Instrucciones para los estudiantes (criterio 1). En general, los contenidos de los comentarios de retroalimentación se encuentran asociados a destacar la relación entre las instrucciones y los resultados de aprendizaje. En este sentido, se destaca que los productos solicitados se encuentran claramente descritos y con orientaciones claras para los estudiantes. Se indican los plazos, las modalidades de trabajo y los resultados de aprendizaje a los que apunta la actividad.

Para este criterio, algunos comentarios de retroalimentación se asociaban a mejorar la redacción de las instrucciones y a agregar una contextualización profesional que permita a los estudiantes comprender cómo la actividad se asocia al mundo laboral. En general, las rúbricas muestran un buen desempeño de los participantes en este aspecto.

Sobre la calidad de los criterios (criterio 2). Estos comentarios de retroalimentación se encuentran asociados a los siguientes aspectos:

a) *Especificidad de los criterios.* Se retroalimenta el uso de criterios como «creatividad», «pulcritud», que sea «emocionante», entre otros, indicando que es «importante que el docente cuente con una definición conceptual y que esta sea comunicada a los estudiantes», así como que se entreguen ejemplos que los evidencien, para evitar ambigüedades.

b) *Pertinencia de los criterios con los resultados de aprendizaje.* La retroalimentación explica que los criterios deben estar asociados a la descripción de la actividad y a los resultados de aprendizaje. Es decir, no pueden ser emergentes, ambiguos o representar expectativas

exageradas. Este es un aspecto difícil de retroalimentar, ya que requiere información sobre el nivel de desempeño actual del estudiante y el avance curricular, para evitar establecer criterios muy o poco exigentes. La idea es plantear criterios desafiantes pero realizables.

Indudablemente, este aspecto constituye un problema técnico relevante en la elaboración de rúbricas. Sin embargo, puede ser abordado utilizando la metodología de Stevens y Levi (2013) comentada anteriormente, especialmente la etapa 3, que permite descartar criterios no adecuados para la tarea a partir de la reflexión docente.

c) Equilibrio entre criterios que evalúan aspectos formales vs. aspectos sustanciales. Por ejemplo, en una rúbrica compuesta por seis criterios se solicita un informe sobre la producción de una empresa, y tres de los criterios evalúan ortografía, orden y entrega puntual. En la retroalimentación se señala lo siguiente: «Se recomienda reducir los criterios asociados a aspectos formales y reemplazarlos por criterios que den cuenta de la calidad de la tarea solicitada».

Desafíos vinculados a la identificación y distinción de los niveles de desempeño (criterio 3). Esta categoría incluye varios hallazgos que constituyen desafíos, los cuales combinan el conocimiento de la especialidad y lo pedagógico, tal como se explica a continuación.

a) Distinciones cuantitativas. La imagen 1 ejemplifica un problema común en la elaboración de rúbricas. Las distinciones exclusivamente cuantitativas entre los niveles de desempeño orientan el aprendizaje hacia el cumplimiento de cierto número de elementos. Las descripciones de este tipo hacen más complejo que los estudiantes comprendan las demandas de tareas profesionales que conjugan habilidad y conocimiento. Ello se puede apreciar en la siguiente retroalimentación:

[C]onsidere que las descripciones de los niveles de desempeño se basan en aspectos cualitativos y no solo cuantitativos, por lo que recomiendo redactar el nivel más alto describiendo las cualidades de un buen objetivo específico. Para ello se puede hacer la siguiente pregunta: ¿qué distingue un buen objetivo específico de otro? Una vez identificadas estas características, podrá elaborar los otros niveles, pensando en los errores más comunes que cometen los estudiantes. Finalmente, pienso que este criterio, junto a los anteriores, debe entregar información de calidad para determinar si el proyecto presentado por el alumno cumple con un estándar profesional.

Imagen 1. Distinciones cuantitativas entre los niveles de desempeño

Criterio 3: Propuesta de Objetivos correctamente establecidos				
Presenta 3 objetivos propuestos que cumplen las siguientes condiciones: específico, medible, alcanzable, relevante, con un tiempo determinado (especificando el año de cumplimiento)	Presenta 3 objetivos propuestos que cumplen al menos 3 de las siguientes condiciones: específico, medible, alcanzable, relevante, con un tiempo determinado (especificando el año de cumplimiento)	Presenta 2 objetivos propuestos que cumplen las siguientes condiciones: específico, medible, alcanzable, relevante, con un tiempo determinado (especificando el año de cumplimiento)	Presenta 3 objetivos propuestos que cumplen al menos 2 de las siguientes condiciones: específico, medible, alcanzable, relevante, con un tiempo determinado (especificando el año de cumplimiento)	No presenta.

Otro problema común en la distinción entre niveles de desempeño es el uso de descriptores cualitativos como «Muy bueno», «Bueno», «Regular», etc., sin acompañarlos de descripciones que expliquen su significado en el contexto de la actividad, como se muestra en la imagen 2. Se retroalimenta indicando: «El uso de “Muy asertiva” para el nivel de desempeño más alto debe ser desarrollado más ampliamente. En este caso también se debe considerar que el concepto “asertiva” puede ser un elemento del criterio argumentación, pero es necesario agregar otros». Desde la perspectiva de los estudiantes, estas distinciones pueden no ser tan claras y necesitan explicación (Chanock, 2000; Handley, Den Outer y Price, 2013).

Imagen 2. Distinciones entre niveles de desempeño cualitativo

Argumentación	Argumenta de manera muy asertiva y fundamentada al momento de defender, replicar y contrarreplicar.	Argumenta de manera bastante asertiva y fundamentada al momento de defender, replicar y contrarreplicar.	Argumenta de manera medianamente asertiva y fundamentada al momento de defender, replicar y contrarreplicar.	Argumenta de manera poco asertiva y fundamentada al momento de defender, replicar y contrarreplicar.	No argumenta de manera asertiva ni fundamentada al momento de defender, replica y contrarreplicar.
---------------	--	---	---	---	---

b) *Niveles de desempeño y su vinculación con los criterios.* Como se puede observar, en la imagen 3 el docente está evaluando la calidad de una ilustración. En la retroalimentación al docente se le indica lo siguiente:

«El criterio de ilustración es muy amplio. Las rúbricas analíticas elaboran criterios que dividen la tarea en partes, con la finalidad de fortalecer la comprensión de la tarea».

El efecto de criterios amplios es que los niveles de desempeño también lo sean. Véase el ejemplo de la imagen 3, en que el nivel de desempeño dice: «Dominio de la ilustración de aves». Naturalmente, aquello es muy poco informativo sobre la calidad y difícil de usar para retroalimentar entre pares. Está sujeto a interpretaciones diversas y a que los evaluadores interpreten el producto del estudiante a partir de sus criterios latentes o implícitos. Se entrega el siguiente comentario al docente: «Los estudiantes necesitan comprender la diferencia entre destreza media y poca destreza, lo mismo para el nivel más alto, enriqueciendo la descripción».

Imagen 3. Criterios y niveles de desempeño

Ilustración	Poca destreza de ilustración: composición desordenada e ilustración asimétrica	Destreza media de ilustración: buena composición, pero ilustración un tanto asimétrica.	Dominio de ilustración de aves.
-------------	--	---	---------------------------------

c) *Niveles de desempeño y descripciones apoyadas en habilidades cognitivas.* El ejemplo presentado en la imagen 4 recurre a habilidades cognitivas específicas para elaborar niveles de desempeño. Ello demuestra ser una fortaleza, por cuanto es orientativo para los estudiantes y bibliográficamente sustentable para el docente, al acudir a las taxonomías de aprendizaje. La retroalimentación entregada en este caso es: «Las distinciones entre niveles son claras y orientan a los estudiantes en la demanda cognitiva que se realiza». Lo anterior, unido a la descripción de elementos cualitativos de la tarea, es muy informativo para los procesos de autorregulación de los estudiantes.

Imagen 4. Niveles de desempeño y habilidades cognitivas

Excelente (4)	Muy bueno (3)	Bueno (2)	Regular (1)	Insuficiente (0)
El estudiante reflexiona sobre los elementos teóricos desarrollados en el artículo académico y puede responder todas las preguntas formuladas.	El estudiante explica los elementos teóricos desarrollados en el artículo académico y puede responder la mayoría de las preguntas formuladas.	El estudiante enumera los elementos teóricos desarrollados en el artículo académico y puede responder algunas de las preguntas formuladas.	El estudiante identifica algunos elementos teóricos desarrollados en el artículo académico y responde pocas de las preguntas formuladas.	El estudiante demuestra desconocimiento del tema y no responde a las preguntas formuladas.

Del análisis cualitativo se puede concluir que diseñar rúbricas analíticas es un desafío para los docentes, especialmente la identificación de criterios relevantes y el diseño de los niveles de desempeño, de tal forma que estos sean un puente de comunicación entre docente y estudiante y faciliten la autorregulación del aprendizaje y las prácticas de retroalimentación de los docentes.

Finalmente, para completar los análisis precedentes, se contaron las retroalimentaciones entregadas según cada criterio, tal como se evidencia a continuación:

Tabla 9. Porcentaje de retroalimentaciones por criterio

Criterios	N.º	%
Criterio 1. Instrucciones para los estudiantes	510	32,8
Criterio 2. Calidad de criterios	330	21,2
Criterio 3. Calidad de los niveles de desempeño	716	46,0
Total	1556	100

Elaboración propia.

Como se puede observar, el 46 % de las retroalimentaciones se encuentra asociado al criterio 3, en el que se evaluaba la calidad de los niveles de desempeño creados por los docentes. Luego, el 32,8 % se centra en el criterio 1, asociado a la calidad de las instrucciones. Finalmente, con un 21,2 %, se encuentra el criterio 2, asociado a la calidad de los criterios de evaluación.

Para profundizar se realizó un análisis de datos que relaciona el tipo de retroalimentación según la tipología de Tunstall y Gsipp (C y D) con los criterios de evaluación vistos en la tabla 7. Ello se encuentra sintetizado en la tabla 10.

Según los datos, las retroalimentaciones se concentran en los tipos C1 y C2, que abarcan un 87 % de los comentarios. En su distribución entre tipologías y criterios, se puede observar que el 66,1 % (n = 420) son del

tipo C1 para el criterio 1 (calidad de las instrucciones), lo que demuestra que es el criterio mejor logrado por los docentes, ya que los comentarios C1 describen logros. Los comentarios del tipo C2, que en total suman 720, se encuentran concentrados en el criterio 3, con un 72,2 %, lo que muestra que la elaboración de niveles de desempeño con distinciones orientativas para el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes es el mayor desafío para los docentes.

Tabla 10. Relación entre tipo de retroalimentación y criterio

Criterios	C1. Describir logros		C2. Especificar lo que hay que mejorar		D1. Generar mejores niveles de logro		D2. Diseñar caminos para mejorar	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Criterio 1. Instrucciones para los estudiantes	420	66,1	80	11,1	0	0	10	8,3
Criterio 2. Calidad de Criterios	80	12,6	120	16,7	50	61,7	80	66,7
Criterio 3. Calidad de los niveles de desempeño	135	21,3	520	72,2	31	38,3	30	25,0
Total	635	100	720	100	81	100	120	100,0

Elaboración propia.

Reflexiones

La experiencia formativa realizada por el CEA-UDLA aporta información interesante sobre los desafíos y logros de la docencia universitaria. Una de las fortalezas manifestadas es la coherencia entre la formación basada en competencias y la evaluación propuesta por los docentes. Se evidencia que ellos conocen y dominan las competencias y resultados de

aprendizaje de sus asignaturas y carreras. Otra fortaleza, desde el punto de vista de la evaluación, es que se relaciona con el mundo laboral, tal como queda evidenciado en las rúbricas analíticas producidas en el curso. De ellas, un 87 % mide competencias específicas y se relaciona con experiencias profesionales reales o simuladas. Indudablemente, estas fortalezas permiten desarrollar procesos de evaluación auténticos.

Lo anterior es una fortaleza relevante, ya que el mundo del trabajo se encuentra sometido a constantes cambios, que necesariamente deben ser incluidos en los procesos formativos y de evaluación, con la finalidad de asegurar la empleabilidad de los egresados y su adecuada inserción en el mundo laboral.

Sin embargo, un desafío que subsiste es la elaboración de niveles de desempeño que unan armoniosamente elementos cualitativos y cuantitativos. Aquellos serían más demostrativos de los desempeños del mundo laboral y contribuirían al modelamiento y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Elaborar niveles de desempeño es un proceso que requiere práctica y trabajo colaborativo entre docentes de la misma asignatura, no solo para crear rúbricas y sus respectivos niveles de desempeño, sino para evaluarlas una vez aplicadas y ajustarlas. Este es un proceso recursivo, en que la docencia se beneficia de diversas formas; quizás la más relevante es el ajuste entre los métodos de enseñanza y la evaluación, al dotar a esta última de validez instruccional y de contenido.

Finalmente, el docente universitario reparte sus labores también con el ejercicio profesional o la investigación. En ambos casos, estas actividades nutren su docencia, pero compiten por el tiempo que se les destina. Lo anterior, en un escenario de masificación de las aulas universitarias y diversidad en las necesidades de los estudiantes, hace que el uso de rúbricas analíticas, bien elaboradas y conjugadas con estrategias de comunicación potencien la autorregulación para el aprendizaje de los estudiantes y su éxito académico.

Preparando el equipaje: Diseño de sílabos, recursos y actividades para el aprendizaje significativo

Gabriela Romo

DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN, UDLA

La UDLA es una de las universidades más jóvenes del Ecuador y también una de las más dinámicas e innovadoras en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere.

En línea con su visión,² la UDLA ha establecido su estructura organizacional y sus planes estratégicos de manera tal que toda la institución y sus miembros aporten objetiva y efectivamente a la consecución de su misión y objetivos.

En ese contexto, como parte del Vicerrectorado Académico, la Dirección de Planificación y Evaluación del Aprendizaje es una de las áreas neurálgicas de la institución, dedicada a la conceptualización, el diseño y la implementación de procesos enfocados en asegurar la ejecución del Modelo Educativo UDLA, centrado en el estudiante y en generar experiencias significativas de aprendizaje, así como en la incorporación de buenas prácticas y tendencias del sector de la educación superior.

La Dirección de Planificación y Evaluación del Aprendizaje tiene a su cargo tres procesos esenciales:

1. Asegurar la implementación de la oferta académica UDLA en línea con el modelo educativo y los procesos académicos relacionados.

² «Ser un modelo de referencia en la educación superior ecuatoriana, que sirva a un público amplio y diverso a través de la excelencia académica, la gestión de calidad y el servicio excepcional, con tecnología de vanguardia. Generar, principalmente, conocimiento relevante para el desarrollo del país» (UDLA, 2020b).

2. Guiar la planificación del aprendizaje, centrada en el aprendizaje activo y en la consecución de los resultados de aprendizaje planteados.
3. Gestionar el modelo de evaluación del aprendizaje, la recopilación y el análisis de los resultados de la evaluación, mediante el uso de tecnologías educativas.

Los tres procesos descritos tienen un elemento en común, que es la planificación del aprendizaje, centrada en el estudiante —como actor principal del proceso— y en la generación de experiencias de aprendizaje significativo, que lo dotan de cualidades y herramientas para ser un aprendiz de por vida. Este tipo de planificación requiere de alta colaboración y diálogo entre los gestores del aprendizaje: las autoridades de la institución, los directivos académicos, los miembros de las áreas de soporte a los procesos académicos y, sobre todo, la planta docente.

Para ejecutar este tipo de planificación, centrada en el estudiante y en su aprendizaje, la UDLA ha tomado como base la propuesta del paradigma del aprendizaje de Barr y Tagg (1995), quienes avizoraron los cambios estructurales que debían hacerse en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones de educación superior. Hoy, casi treinta años más tarde y con la pandemia de la Covid-19 de por medio, siguen teniendo vigencia y relevancia tanto para la educación presencial e híbrida como para la educación en línea.

La tabla a continuación resume las diferencias entre el paradigma de instrucción y el paradigma de aprendizaje planteados por Barr y Tagg (1995) en su artículo «From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education», sobre cuyo análisis están fundamentados el Modelo Educativo UDLA y los procesos de planificación y evaluación del aprendizaje.

Tabla 1. Resumen del paradigma de instrucción y del paradigma de aprendizaje de Barr y Tagg

Paradigma de instrucción	Paradigma de aprendizaje
Seleccionar la calidad de los estudiantes que ingresan	Asegurar la calidad de los estudiantes que se gradúan
Establecer objetivos para la instrucción	Establecer resultados de aprendizaje e indicadores de éxito
Generar la instrucción o transferencia de contenidos	Generar oportunidades para la construcción del aprendizaje
Foco en la calidad de los docentes (instrucción)	Foco en la calidad del aprendizaje (estudiantes)
Mejorar la calidad y el acceso a la instrucción	Mejorar la calidad del aprendizaje y el éxito estudiantil
Expansión del currículo	Expansión de las tecnologías educativas y de aprendizaje
Cantidad y calidad de los recursos	Cantidad y calidad de los resultados
Tiempo y formato de clases estandarizados, para cada asignatura	Flexibilidad del tiempo y formato de la clase, según cada asignatura
Enfoque en la cobertura de contenidos	Enfoque en el desarrollo de resultados de aprendizaje
Gestión de disciplinas de manera independiente (por áreas o departamentos)	Gestión transversal de disciplinas (multidepartamental, colaborativa)
Evaluación al final del curso	Evaluación continua, formativa y sumativa
Calificación según el instructor	Evaluación del aprendizaje transparente
El título otorgado refleja un total de créditos y horas	El título otorgado refleja conocimientos y habilidades

Fuente: Adaptado de Barr y Tag (1995).

No es sencillo el salto entre el paradigma de instrucción y la transmisión de contenidos hacia el paradigma de aprendizaje o la generación de experiencias significativas en las que el estudiante es corresponsable de su aprendizaje. Normalmente, un docente replica los métodos con los que aprendió o las prácticas que observó en uno o varios de sus profesores, como si el proceso de aprendizaje fuera similar a una línea de producción, sin necesariamente considerar quién es el que aprende y cómo aprende (Robinson, 2010).

Si un docente se pregunta, antes de diseñar un curso, ¿son los métodos con los que aprendí los mejores a utilizar con los estudiantes de hoy?, ¿tienen los estudiantes de hoy las mismas características con las que yo contaba cuando era un alumno?, ¿es lo mismo diseñar un curso presencial que un curso en línea o híbrido?, probablemente responderá en todos los casos que no.

Hubo dos eventos de gran magnitud: la paralización de octubre de 2019 en Ecuador y la emergencia sanitaria ocasionada por la Covid-19 a nivel mundial. Ambos apresuraron los pasos de la UDLA hacia el fortalecimiento de su modelo educativo y del uso de la tecnología en el aula. De esta manera, ha quedado atrás el modelo único de educación presencial, para ofrecer nuevas posibilidades de entornos de aprendizaje, mostradas en la tabla 2.

Tabla 2. Tipos y características de las modalidades de aprendizaje

Tipo de modalidad	Característica
Presencial	Docente y estudiantes se encuentran físicamente en el mismo lugar, para mantener encuentros en un horario determinado.
Híbrida	Docentes y estudiantes se encuentran en algunas ocasiones de manera presencial, mientras que otras sesiones son virtuales. También se refiere a que ciertos estudiantes pueden acudir presencialmente, mientras que otros, por necesidad o comodidad, acuden a las sesiones de clase virtualmente.
Online	Docentes y estudiantes se encuentran de manera virtual, en un horario y una plataforma determinados, para mantener encuentros sincrónicos. Adicionalmente, se refiere a que los estudiantes tienen acceso permanente a los recursos y actividades de aprendizaje.
Tipo de interacción	
Estudiantes-docente	Encuentro entre estudiantes y docente. El docente promoverá este tipo de interacción para despejar dudas, guiar el aprendizaje, retroalimentar avances y canalizar esfuerzos.

Fuente: Adaptado de Lapke y Lapke (2022).

Tabla 3. Tipos y características de las modalidades de aprendizaje (continuación)

Tipo de modalidad	Característica
Estudiantes-estudiantes	Encuentro entre pares, vital para generar colaboración y trabajo en equipo, además de construcción compartida del aprendizaje. Es fundamental que el docente planifique actividades y experiencias entre estudiantes.
Estudiantes-contenidos	Consiste en facilitar el acceso a las actividades y recursos de aprendizaje con un enfoque en el estudiante. Requiere de una selección o curación de contenidos multiformato y multiplataforma, considerando las características y los hábitos de consumo de información del estudiante actual.
Tipo de temporalidad	
Sincrónica	La temporalidad sincrónica se refiere a que existe un horario establecido para el encuentro entre docentes y estudiantes. Si bien este puede ser presencial o virtual (es decir, en un aula física o en línea), requiere de la participación de ambos actores.
Asincrónica	La temporalidad asincrónica significa que no existe un horario específico para la conexión entre docente y estudiantes. Estos pueden comunicarse por correo, foros u otro tipo de comunicación electrónica. Además, significa que los estudiantes pueden acceder a los contenidos y actividades de aprendizaje en cualquier momento.

Fuente: Adaptado de Lapke y Lapke (2022).

Esta nueva normalidad multicanalidad y multiformato genera nuevas oportunidades y, a la vez, mayor complejidad al proceso de planificación y diseño de los cursos, al menos hasta que los docentes dominen los nuevos entornos de participación y aprendizaje y los gestionen con efectividad. Se vuelve imprescindible, así, que cuenten con la suficiente formación y con un soporte adecuado que les permita adaptarse a las condiciones del entorno (Kukulska-Hulme y otros, 2022).

En el año 2019, antes del inicio de la pandemia de la Covid-19, el Vicerrectorado Académico y la Dirección de Planificación y Evaluación del Aprendizaje de la UDLA rediseñaron el formato institucional del sílabo, previendo la relevancia que se daría al aprendizaje híbrido y en línea, el cual, como ya se ha mencionado, tuvo un crecimiento exponencial a partir de 2020.

Por ende, el sílabo, concebido en la institución como un «documento de planificación que contiene los resultados de aprendizaje planteados para cada asignatura y el detalle de las actividades, recursos y mecanismos de evaluación apropiados para el desarrollo de los aprendizajes planteados» (UDLA, 2021a), tiene en la actualidad mayor relevancia académica, dado que los estudiantes en línea valoran la claridad y la estructura, mientras que la ausencia de información y planificación les genera ansiedad y desconfianza (University of California, Davis, 2022).

Asimismo, durante el rediseño del formato del sílabo institucional se consideraron el enfoque constructivista del aprendizaje y las diferentes metodologías planteadas en el Modelo Educativo de la UDLA (2021b), lo cual propicia que el docente salga de la zona controlada y segura que brinda la charla magistral, y planifique su curso utilizando estrategias de aprendizaje activo, participativo y colaborativo.

En ese contexto, y con una planta docente de más de mil profesores entre tiempo completo y parcial, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA), unidad adscrita al Vicerrectorado Académico, ha invertido recursos para asegurar que los docentes cuenten con las herramientas y habilidades necesarias para ejecutar con éxito el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, así, cumplir con los objetivos y la misión de la institución.

Dos de las iniciativas ejecutadas por el CEA, desde su creación en 2020, han sido:

- El Diplomado para la Enseñanza Efectiva en Educación Superior, ejecutado en 2020.
- La Certificación en Educación Superior, ejecutada en 2021 y de la cual la autora formó parte, diseñando y ejecutando el módulo «Diseño de Sílabos y Materiales», sobre el cual se profundiza a continuación.

Los objetivos estratégicos de la UDLA, según su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, son:

1. Fortalecer la calidad académica a través de la investigación, la vinculación y las acreditaciones.
2. Fortalecer el sentido de pertenencia institucional.
3. Ampliar y renovar la oferta académica.
4. Mantener una población estudiantil estable.
5. Alcanzar estándares operativos claros y sencillos que brinden bienestar a la comunidad universitaria.

De allí que toda iniciativa de formación y capacitación deba enfocarse en: a) aportar a la calidad académica; b) fortalecer el sentido de pertenencia institucional; y c) alcanzar estándares operativos claros y sencillos.

Con los objetivos institucionales como norte, una vez que se recibió la invitación del CEA para el desarrollo y la ejecución del módulo «Diseño de Sílabos y Materiales», se procedió al diseño y la ejecución del taller, que tuvo las siguientes características.

Metodología de diseño y ejecución del curso

El objetivo planteado por el CEA era desarrollar un módulo con enfoque práctico, en el cual se cubrieran los lineamientos del Modelo Educativo UDLA para el diseño de sílabos y se compartieran con los docentes la metodología y el formato de sílabo establecidos por la universidad. El módulo tuvo 28 horas de duración, ocho de las cuales correspondían a sesiones guiadas por la instructora y veinte estaban diseñadas para el aprendizaje autónomo y la aplicación.

Adicional a los objetivos del CEA, la instructora planteó dos objetivos a título personal:

- Utilizar todas las funcionalidades posibles de Office 365, Microsoft Teams y Brightspace, herramientas disponibles para toda la comunidad de la UDLA y claves para la ejecución del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- Modelar la ejecución de una clase en línea, promoviendo la participación y la colaboración, aun en grupos numerosos de participantes.

Por otra parte, no se podía dejar de lado el contexto en el cual se dictaría el módulo, que se caracterizaba por:

- La incertidumbre generada por la pandemia de la Covid-19, con docentes —o sus familias— que estaban contagiados, lo habían estado o habían perdido a alguna persona cercana debido a la enfermedad.
- La fatiga (*burnout*) de los docentes, como resultado de la migración emergente a la educación en línea, que aumentó el volumen de actividades que el profesorado tenía que llevar a cabo para ejecutar con éxito el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- El esfuerzo adicional que realizaban los docentes para contener emocionalmente a sus estudiantes, afectados ellos o sus familias por el virus o por el impacto indirecto reflejado en pérdida de empleos, disminución de ingresos, limitación de recursos tecnológicos, entre otros (The Chronicle of Higher Education, 2020).

Con ello en mente, se plantearon tres resultados de aprendizaje (RDA), los cuales fueron validados por el CEA previo al desarrollo del módulo, para asegurar que el curso estuviera alineado con los objetivos de la certificación docente. Los RDA planteados y validados fueron:

- **RDA 1:** Identifica la metodología de la planificación inversa del aprendizaje.
- **RDA 2:** Planifica actividades y evaluaciones acordes a resultados de aprendizaje y al Modelo Educativo UDLA.
- **RDA 3:** Desarrolla sus sílabos de asignatura integrando la metodología inversa y el Modelo Educativo UDLA.

Solo a partir de allí se diseñó el plan de curso, seleccionando los recursos, las actividades y las evaluaciones que fueran relevantes y pertinentes para el desarrollo de las habilidades establecidas y que, además, facilitarían la generación de evidencias objetivas que reflejaran el aprendizaje alcanzado, los cuales se resumen a continuación.

Tabla 4. Actividades y recursos del sílabo del módulo «Diseño de Sílabos y Materiales», alineado a resultados de aprendizaje

RDA	Sesión	Presección	Sesión de contacto	Postsección	Evaluaciones
Organización del aprendizaje		Trabajo autónomo asincrónico	Virtual sincrónico	Aplicación del aprendizaje asincrónico	
1	1	1. Revisión del sílabo* 2. Visualización de videopanel* (<u>grabado en Teams</u>) 3. Participación en Padlet*	1. Revisión del sílabo y compromisos del módulo 2. Conversatorio sobre video 3. Trabajo grupal en <u>salas de Teams</u> (<u>documento colaborativo de Word</u>) 4. Aprendizajes de la sesión. Pautas y revisión de rúbrica* para proyecto integrador	1. Proyecto integrador individual, primera fase Responder las preguntas: ¿Qué aprendí de mis estudiantes? ¿Qué quiero mejorar o cambiar? ¿Qué cambios realicé y por qué? ¿Cómo se alinean los cambios al Modelo Educativo UDLA y a las expectativas de los estudiantes?	1. Trabajo colaborativo realizado en sesión sincrónica
Tiempo estimado		2 horas	2 horas	2,5 horas	
2, 3	2	1. Revisión de los sílabos propios 2. Apuntes sobre prácticas recurrentes de los sílabos propios	1. Diálogo (método socrático) 2. Ejercicio individual de creación de definiciones 3. Trabajo grupal en <u>salas de Teams</u> (<u>documento colaborativo de Word</u>) 4. Aprendizajes de la sesión y pautas para avance del proyecto integrador	2. Proyecto integrador individual, segunda fase	1. Trabajo colaborativo realizado en sesión sincrónica

Ser Docente: Un susurro desde la voz de los protagonistas

Tiempo estimado	2 horas	2 horas	2,5 horas		
2, 3	3	1. Análisis de los sílabos UDLA compartidos* 2. Apuntes sobre los hallazgos encontrados en los sílabos UDLA compartidos 3. Visualización de entrevista (<u>grabada en Teams</u>)*	1. Diálogo (método socrático) 2. Trabajo grupal en <u>salas de Teams</u> (<u>documento colaborativo de Word</u>) 3. Aprendizajes de la sesión y pautas para los avances del proyecto	3. Proyecto integrador individual, tercera fase	1. Trabajo colaborativo realizado en sesión sincrónica 2. Cuestionario sobre entrevista (preparado en Brightspace)
Tiempo estimado	2,5 horas	2 horas	3 horas		
2, 3	4	1. Análisis de ejemplos de evaluaciones* 2. Apuntes sobre los hallazgos encontrados en las evaluaciones compartidas	1. Presentación de la instructora sobre rúbricas y evaluaciones 2. Conversatorio 3. Trabajo grupal en <u>salas de Teams</u> (<u>documento colaborativo de Word</u>) 4. Cierre del módulo y reflexión final 5. Encuesta sobre la metodología del módulo (<u>generada en Forms de Office 365</u>)	4. Proyecto integrador individual, cierre y entrega	1. Trabajo colaborativo realizado en sesión sincrónica 2. Proyecto integrador
Tiempo estimado	2,5 horas	2 horas	3 horas		

Nota: Todos los elementos marcados con * reflejan los recursos cargados en el aula virtual de Brightspace. Todos los elementos subrayados indican las actividades y los recursos generados a través de herramientas de Office 365 y Teams.
Elaboración propia.

Como puede observarse, el diseño de las actividades tiene un alto grado de participación, colaboración e interacción entre:

- Estudiantes e instructora
- Estudiantes entre sí
- Estudiantes y contenidos

Sumado a ello, se demuestra que se da espacio a la reflexión y el desarrollo personal, pues cada participante realizó el proyecto integrador de manera individual. Ello implicó un reto en la evaluación y retroalimentación, que fue entregada de manera personalizada a cada participante, con el objetivo de demostrar cómo la aplicación de la rúbrica es útil para determinar de manera objetiva y concreta fortalezas y recomendaciones de mejora a cada estudiante, a la vez que se optimiza y sistematiza el proceso de evaluación.

El promedio de participación fue de setenta personas por sesión. Al momento de realizar el trabajo grupal de cada encuentro eran asignadas aleatoriamente en salas de Teams, para promover la interacción entre personas de disciplinas y criterios diferentes, y para que se generaran vínculos que pudieran desarrollar fuera del curso, dentro de la comunidad universitaria.

Así también, se toma en cuenta el conocimiento previo de los participantes y se promueve la reflexión y autocrítica sobre la práctica docente. El sílabo está diseñado de manera tal que, con base en los ejemplos dados, las experiencias y metodologías de cada participante, se analizan las posibilidades de rediseño de un sílabo centrado en el estudiante. Además, se comparten y adoptan nuevas estrategias y tecnologías para su aplicación en el aula.

Cabe decir que la ejecución del módulo descrito requirió de un alto nivel de planificación, organización y gestión del tiempo, para asegurar que las actividades pudieran ser ejecutadas a cabalidad y generaran un aprendizaje significativo para los participantes. Dado que uno de los objetivos como instructora era modelar la ejecución de la clase virtual sincrónica y el uso de las herramientas de Office 365 y Teams, se requería combinar las actividades para, al mismo tiempo, alcanzar los RDA del módulo y los objetivos de la instructora.

Es importante mencionar que durante las sesiones de contacto se ejecutaron las actividades de manera tal que se controlaba el tiempo en el uso de la palabra por parte de la instructora, de modo que los participantes percibieran que se aprende con ellos y gracias a ellos, en un ejercicio de construir y reflexionar juntos, en lugar de transmitir unidireccionalmente información que bien puede ser consultada de manera independiente en infinidad de fuentes. Para ello, además de las participaciones orales, voluntarias o requeridas por la instructora, se utilizó de manera consciente y frecuente el uso del chat e incluso de los emojis disponibles en Teams, para diversificar las posibilidades de participación en grupos numerosos y heterogéneos, agrupados en una sala de clase virtual.

Además, se encontró pertinente compartir los retos, los aprendizajes y las técnicas de resiliencia desarrollados en el entorno virtual de la pandemia, nuevo y desconocido para todos, con el afán de tomar acciones que «generen un sentido de comunidad y pertenencia en la sala (virtual) de clase» (Selingo, 2022).

Horizonte reflexivo

Se predica con el ejemplo. El mayor reto del diseño y la ejecución del módulo «Diseño de Sílabos y Materiales» consistía en demostrar que el Modelo Educativo UDLA no es solo un documento institucional, sino que contiene principios clave para transformar el proceso de enseñanza por instrucción en un proceso participativo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y de construcción colaborativa.

En otro aspecto, la responsabilidad de diseñar y ejecutar un curso para más de 400 docentes —cada uno erudito en su campo de conocimiento, de edades diversas y diferentes niveles de habilidades tecnológicas— consistía un desafío adicional, pues indistintamente del aprendizaje previo de cada uno en temas de diseño y planificación de sílabos, todos ellos —o al menos los genuinamente interesados en aprender— debían demostrar que habían desarrollado los resultados de aprendizaje planeados. Para lograrlo, aportó la generación de un espacio horizontal de

confianza, seguridad y respeto mutuo en el cual la instructora y docentes eran copartícipes.

La coparticipación y el aprendizaje de doble vía fueron posibles gracias a la retroalimentación solicitada de manera directa a los participantes. Al cierre de cada uno de los grupos (setenta participantes en promedio en cinco grupos diferentes), se aplicó un ejercicio sencillo pero potente, que consistió en hacer una encuesta de tres preguntas preparada en Forms y compartida en el chat de Teams. Las preguntas planteadas fueron: ¿qué me recomiendas que continúe haciendo?, ¿qué me recomiendas que empiece a hacer en mis cursos?, ¿qué sugieres que pare o deje de hacer en mis cursos? Las respuestas recibidas representan el aprendizaje significativo alcanzado por la instructora; ya se conoce que el que enseña aprende dos veces.

A modo de cierre, o más bien de nuevas posibilidades para la gestión efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, la base es analizar las características y expectativas de los estudiantes, aunque también se deben reconocer las características y expectativas de los docentes, quienes, apoyados en tecnología y conocimientos de última generación, seguirán liderando la formación y el futuro de la sociedad.

El diseño instruccional

Carla Gabriela Pantoja Valle
Fernando Sandino Jaramillo

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LÍNEA, UDLA

El diseño instruccional es un término que ha cobrado fuerza en las últimas décadas, ya sea por la evolución de la tecnología, el cambio significativo de aprendizaje o la inmediatez generacional que en la actualidad estamos atravesando. Tiene sus raíces en la Segunda Guerra Mundial, a partir de un proyecto elaborado por las Fuerzas Armadas estadounidenses con el propósito de preparar y capacitar a sus tropas en actividades altamente complejas de una manera rápida y efectiva.

Para poder explicar en qué consiste y los alcances que tiene el diseño instruccional, a continuación se proponen algunas definiciones que permitirán aterrizar una aplicable a nuestro contexto.

Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, es uno de los máximos exponentes del diseño instruccional. Él realizó su investigación y aportes científicos sobre la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje. Con respecto al diseño instruccional, afirma que «se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje» (Bernal, 2012, p. 3).

Una definición un poco más actual es la propuesta por Berger y Kan, quienes aseveran que «el diseño instruccional es el desarrollo sistemático de los elementos instruccionales, usando las teorías del aprendizaje y las teorías instruccionales» (p. 3).

Agudelo (2009, p. 2), por su parte, ratifica que

el diseño instruccional es el eje de planificación para la producción e implementación, beneficia tanto a profesores como a estudiantes. Utilizar un modelo de diseño instruccional facilita la elaboración del material

por parte de los involucrados en la producción, la gestión del proceso a los profesores y su ejecución a los estudiantes, de allí la importancia de que dicho modelo esté adecuado a las necesidades de la institución y en especial a las necesidades de los estudiantes, lo que asegura la calidad del aprendizaje.

Por lo tanto, se puede inferir que el diseño instruccional es la aplicación de métodos y modelos que, en conjunto con la instrucción, permiten llevar a cabo algún tipo de aprendizaje.

Un proyecto de diseño instruccional requiere involucrar todo el proceso de la propuesta formativa, por lo que se deben abarcar todas las perspectivas de conocimientos posibles, así como desarrollar un análisis que permita ejecutar acciones sólidas, con fundamento en el desarrollo cognitivo que se pretende impartir. Para ello, antes de arrancar el proyecto, se deben plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué tema u objeto de estudio se va a desarrollar?
- ¿A quién estará dirigido?
- ¿Cómo se lo va a promover?
- ¿Dónde se ejecutará?

Características del diseño instruccional

En diciembre de 2019, la pandemia originada por la Covid-19 y su consecuente confinamiento transformaron la manera de transmitir el conocimiento. Esto, sumado a la necesidad de la conectividad, catapultó un sinnúmero de alternativas y herramientas con el fin de solventar el problema mundial al que nos enfrentamos. La educación tradicional y las instituciones educativas se vieron obligadas a hacer de la tecnología la fuente principal de comunicación entre los actores (estudiantes y docentes).

Sin restar mérito a su potencial y evolución, el *e-learning*, término acuñado por Elliott Masie en 1999, empezó a ser observado nuevamente. De él se tomaron las mejores prácticas para replicar ciertos elementos

que fueron utilizados en las clases tradicionales, que por la pandemia tuvieron un giro y se transformaron en clases virtuales. Por ello, se puede mencionar que es el punto de partida del diseño instruccional acoplado a nuestra realidad.

Crear un programa de estudio en una modalidad *e-learning* requiere que se apliquen ciertas características, con una diversidad de materiales interactivos y multimediales que permitan al estudiante autonomía propia tanto en tiempo y espacio; es facilitado por un instructor dentro de un período determinado. El uso de actividades sincrónicas —es decir, en tiempo real— habilita la comunicación entre estudiantes y docentes; por otro lado, las herramientas asincrónicas también juegan un papel importante, y se las lleva a cabo según la disponibilidad de tiempo de los estudiantes.

Después de este preámbulo, queda por definir cuáles serán las características principales para la aplicación del diseño instruccional, orientadas a alcanzar los objetos de aprendizaje y su desarrollo dentro de un programa de educación.

Existen varios métodos y modelos que explican cómo elaborar un guion de diseño instruccional. Funciona de forma muy similar a la elaboración de un diseño curricular: es decir, se deben dar respuestas a los objetos de estudio a desarrollar, con un análisis del público objetivo al que se desea llegar, para lo cual se utilizará cierto tipo de herramientas que serán ejecutadas en determinado ambiente de trabajo.

Una de las características principales del diseño instruccional es el modelo a seguir. La mayor parte de ellos coinciden en varios elementos, algunos en un orden específico y otros fusionándolos. Sin embargo, para la ejecución del proyecto se requieren obligatoriamente el análisis, el diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación.

Se debe tomar en cuenta que el diseño instruccional cuenta con características determinadas, como el hecho de estar centrado en el estudiante, con objetivos de aprendizaje bien definidos. Además, debe enfocarse en el desempeño en el mundo real del aprendiz, para ayudarlo a desarrollar las habilidades que se esperan de él. El diseño instruccional se debe orientar a resultados que se puedan medir de un modo tangible y válido, tomando en cuenta que los datos son una parte fundamental del

proceso. Una característica clave es que involucra el trabajo en equipo: siempre es un esfuerzo grupal.

Otra de las características es un diseño pedagógico que permita garantizar la calidad del programa y que se cumplan los objetos de aprendizaje. Por ejemplo, en el sector empresarial, el objetivo es mejorar el desempeño de los empleados; esto permitirá aumentar la eficacia y eficiencia de la organización. En el campo académico (escuelas, colegios, universidades), va a depender de la misión, la visión y los valores de la institución educativa.

Para finalizar, el diseño instruccional es el arte que permite planificar y generar un vínculo de aprendizaje ligado al comportamiento organizacional. Busca desglosar o descomponer todo un currículo para trasladarlo a un ambiente virtual, mediado por la tecnología, con el uso de plataformas virtuales, herramientas web, recursos y actividades que se ejecutan secuencialmente, según un programa académico formativo con un fin específico, que está al alcance de todos y que incluye los distintos estilos de aprendizaje.

Modelos de diseño instruccional

Los modelos de diseño instruccional más recientes se fundamentan en las teorías constructivistas y de sistemas. El aprendizaje constructivista subraya el papel esencialmente activo del alumno, por lo que las acciones formativas deben estar centradas en el proceso de aprendizaje, en la creatividad del estudiante, y no en los contenidos específicos.

Uno de los modelos es el ADDIE, un proceso de diseño instruccional interactivo, en el que el producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente. ADDIE es el modelo básico de diseño instruccional, pues contiene sus fases esenciales, que forman el acrónimo:

- **Análisis.** El paso inicial es analizar el alumnado, el contenido y el entorno. El resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas.
- **Diseño.** Se desarrolla un programa del curso, con énfasis en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido.

- **Desarrollo.** Es la creación real (producción) de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño.
- **Implementación.** Es la ejecución y puesta en práctica de la acción formativa, con la participación de los alumnos.
- **Evaluación.** Esta fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas, para analizar los resultados de la acción formativa.

Diseño instruccional dentro del LMS (Sistema de Gestión de Aprendizaje)

La implementación de un aula virtual requiere tener en cuenta las fases iniciales del modelo ADDIE, en las que se tiene en claro para quién se elaboran el aula y los objetivos de aprendizaje. Así, se define la estructura del curso e inicia el montaje del aula.

La estructura del curso se genera a partir de las descripciones de los temas principales que cubrirá el curso y de los objetivos que se propone alcanzar, de breves descripciones de los contenidos del aula, de una idea general de lo que es la navegación y de la interfaz que se utilizará.

Sin tomar en cuenta la plataforma a utilizar ni los roles involucrados en el proceso de virtualización, y considerando el tipo y la modalidad del curso, entre los elementos intrínsecos mínimos requeridos para dar paso a la estructura del aula virtual podemos mencionar el nombre del programa o curso, el sílabo, las unidades temáticas, los contenidos y las actividades. En cuanto a los elementos extrínsecos, y nuevamente en función del tipo y la modalidad del curso, mencionaremos las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, las herramientas web 2.0, la evaluación, etc. Una vez determinados los elementos que se utilizarán, la estructura se presentará en forma de un mapa del sitio general del curso, en el que se identificarán las siguientes secciones:

- **Sección de inicio del curso.** Contendrá la presentación del curso, el sílabo, herramientas de comunicación y los elementos necesarios para el desarrollo del curso.

- **Sección de unidades temáticas.** Contendrá una introducción a la unidad o tema, los contenidos y las actividades.

Desde el punto de vista del diseño instruccional, estructurar un aula requiere una visión global que permita acoplar el conjunto de elementos que conforman el curso. Trasladar la experiencia y los conocimientos del experto en contenidos (docente) al espacio virtual requiere de un sílabo, que es el mapa o plano con los lineamientos para construir las unidades temáticas en secuencia. Los contenidos deberán abordar los elementos intrínsecos y extrínsecos necesarios para fortalecer el proceso de aprendizaje en cualquier modalidad de estudio.

Recomendaciones para la preparación y elaboración de contenidos

Los contenidos a presentar dentro de las unidades temáticas deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

- Los contenidos se desarrollan con base en el plan del curso (o sílabo), que describe los objetivos y temas de aprendizaje que se cubrirán en el curso *e-learning*.
- El contenido debe ser claro y concreto, con ejemplos familiares para los alumnos, de manera que entiendan y recuerden los conceptos.
- El lenguaje utilizado debe ser directo, informal y fácil de comprender para una diversidad de personas, además de tomar en consideración cuestiones culturales y de género. Revise el uso de la netiqueta.

Recomendaciones para la creación de actividades

Al diseñar una actividad, lo más importante es tener claro que debe contribuir a lograr el resultado de aprendizaje. Algunos detalles a tomar en cuenta son:

- Escoger un título atractivo, idealmente descriptivo y, si es posible, divertido.
- Describir un propósito claro, que explique qué será capaz de lograr el alumno al completar la actividad.
- Desarrollar un resumen breve de la tarea e instrucciones claras.
- Relacionar las actividades con el contenido.
- Explicar qué medios deben utilizar y dónde se espera que entreguen los resultados.
- Definir fechas de entrega de las actividades, dónde colocarlas, cuánto tiempo tienen para completarlas y qué tiempo estimado les tomará.

Sendero III
Rastros referenciales del sendero recorrido:
Mejoras del quehacer docente

Paula Hidalgo Andrade
DECANATO DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN, UDLA

Uno de los objetivos de las personas que conformamos las facultades y escuelas de las instituciones de educación superior es desarrollar competencias técnicas y aptitudes personales en nuestros estudiantes (Reyero, 2014). Otra meta es velar por la innovación y la excelencia académica de cada una de nuestras carreras y programas. Así, estamos constantemente involucrados en procesos de mejora continua en metodología, currículo, gestión y otras áreas importantes para ese fin, que desde todo momento apuntan a generar cambios en la sociedad.

Sin embargo, conocemos que, para alcanzar aportes significativos en los contextos en que nos desenvolvemos, se debe construir el aprendizaje con un involucramiento activo de nuestros estudiantes, invertir en la formación (mallas, contenidos, infraestructura, tecnología, experiencias, intercambios, etc.) y velar por las personas formadoras (docentes) de nuestros futuros profesionales. Para lograrlo, debemos potenciar actitudes y habilidades diferenciadas en el equipo docente (Villaruel y Bruna, 2017).

En este sentido, para la Escuela de Psicología y Educación, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) ha sido un aliado importante. Administrativamente, centralizar la formación pedagógica del cuerpo docente en un departamento específico ha ayudado a ampliar la oferta de diplomados, cursos, seminarios y otras actividades que se adapten a cualquier necesidad personal y profesional. Desde el punto de vista técnico-formativo, el CEA también ha contribuido a abarcar todas las áreas involucradas en el ejercicio docente; como conocemos, estas varían según la perspectiva de pensamiento sobre la enseñanza, que puede hacer énfasis en el método (por ejemplo, el uso de técnicas y modos de instrucción) o en la relación docente-estudiante (McEwan, 2011).

Es parte de la función docente diseñar y proponer soluciones prácticas y basadas en evidencia para las diversas problemáticas que se presentan en la sociedad y que se relacionan con el área de conocimiento en la cual imparten sus asignaturas. En la actualidad, cada docente debe realizar

estas funciones utilizando además herramientas tecnológicas y nuevos recursos pedagógicos para que cada estudiante sea parte activa en la construcción de su conocimiento. El CEA ha aportado al camino hacia la formación y la excelencia docente que tanto requiere la educación superior. Sobre todo, considerando que en estas instituciones contamos con excelentes profesionales en su área de experticia que no necesariamente cuentan con las habilidades pedagógicas que se requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer Diplomado de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior brindó herramientas básicas sobre metodología, técnicas de enseñanza efectiva en línea y evaluación y retroalimentación. Cursos y seminarios posteriores también profundizaron en el manejo de datos para la toma de decisiones pedagógicas, gamificación, diversidad e inclusión, neuroeducación, inteligencias múltiples aplicadas al aula, liderazgo y comunicación, innovación educativa, entre otros. El aporte de estos talleres se extiende también a otros espacios, ya que docentes de todos los niveles educativos pueden participar de manera gratuita.

Desde la experiencia personal y desde la de algunos miembros del equipo docente de la Escuela, hemos visto que la participación en las actividades del CEA ha aportado a nuestra formación y accionar docente. Durante este tiempo hemos desarrollado competencias educativas generales, específicas y transversales. Esta participación también nos ha permitido compartir con colegas de otras facultades, conocer distintos campos de conocimiento y diversas maneras de realizar proyectos y actividades para alcanzar resultados de aprendizaje de nuestras materias, así como de nuestras carreras y programas.

Además de la contribución al desarrollo de estas competencias pedagógicas y redes de colaboración, el CEA también ha generado material de apoyo sobre los procesos y el uso de plataformas de la universidad. Igualmente, sus alianzas estratégicas con instituciones de otras partes del mundo han generado espacios para compartir sobre buenas prácticas educativas. Aunque a futuro podremos contar con datos objetivos que permitan evaluar el impacto de las capacitaciones no solo en docentes sino también en estudiantes, algunos beneficios directos hasta el momento han sido:

- Adquirir mayores aprendizajes para promover una educación constructivista centrada en el estudiante.
- Contar con más recursos y estrategias para la práctica docente.
- Enriquecer la práctica educativa.
- Mejorar el aprovechamiento en trabajos grupales, según el tipo de trabajo.
- Optimizar la manera en la que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ser más conscientes sobre diversas aplicaciones dinámicas y lúdico-educativas para utilizar con los estudiantes.

Estos años de vida institucional del CEA han forjado un camino que deberá también incorporar mejoras. Entre las sugerencias desde el cuerpo docente de la Escuela para que el CEA continúe su labor, están la ampliación de temas específicos en la formación de población universitaria adulta; la revisión de horarios y frecuencias de los cursos para compaginar con las demás actividades docentes y lograr, a la vez, aprendizajes significativos; mayor incorporación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia; cursos más especializados y prácticos con seguimiento de implementación durante el semestre, como técnicas de trabajo en clase; nuevos mecanismos de evaluación; capacitaciones específicas en desarrollo de pensamiento y lectura crítica; y metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras para modalidades híbridas de educación superior.

Mirando hacia el futuro, de seguro las actividades de formación y encuentro organizadas por el CEA continuarán mejorando el quehacer docente. Así, cada uno de nosotros podrá continuar acompañando en la formación de futuros profesionales que tengan un impacto positivo en los espacios en donde decidan desenvolverse. Esta trascendencia podrá aportar también a la disminución de desigualdades sociales a la que contribuye la educación de calidad (Quijada, 2019).

Los retos del modelo FLEX (modalidad virtual) para los docentes de posgrado

Giuseppe Marzano
Patricia A. Vargas V.

DECANATO Y DIRECCIÓN DE POSGRADOS, UDLA

Este capítulo tiene como objetivo describir la trayectoria de la Facultad de Posgrados de la UDLA en la implementación del modelo FLEX, frente a los desafíos y dificultades que se presentaron a raíz de pandemia de la Covid-19, que forzaron a todo el sistema educativo a una rápida incorporación de la tecnología como mediadora de los procesos de aprendizaje. Se presenta también una reflexión acerca del rol del docente frente a los modelos híbridos cuya implementación ha tomado gran relevancia en el mundo. Finalmente, se muestran los resultados de una investigación exploratoria realizada con los docentes que imparten en los distintos programas de la Facultad de Posgrados, cuyo objetivo fue realizar una evaluación de sus competencias digitales para proponer y desarrollar, en conjunto con el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA), propuestas de capacitación que permitan enfrentar de manera exitosa los retos actuales y futuros.

La Facultad de Posgrados

La Facultad de Posgrados ha liderado la gestión académica de los programas de maestría de la UDLA desde 2006, año en que la universidad incorporó este nivel de formación dentro de su oferta educativa. Desde entonces, la oferta ha incrementado de manera sostenida, aunque algunos de los primeros programas hayan dejado de ofertarse o hayan migrado a

otras unidades académicas. Actualmente, la facultad mantiene vigentes y en plena ejecución quince programas de maestría. Dentro de este grupo, contamos con cuatro programas (tabla 1) que se han ofrecido por más de seis años y se han consolidado en el mercado educativo local.

Tabla 1. Oferta educativa de la Facultad de Posgrados, 2009-2022

Programa	Período de funcionamiento	Permanencia en el mercado (años)
Maestría en Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional	2009-2021	12
Maestría en Dirección de Operaciones y Seguridad Industrial	2009-2022	13
Maestría en Gerencia de Sistemas y Tecnologías Empresariales	2009-2022	13
Maestría en Agroindustria con mención en Calidad y Seguridad Alimentaria	2015-2022	6

Elaboración propia.

Estas cuatro maestrías han pasado por procesos de rediseño y mejoramiento continuo para adaptarse a las necesidades del contexto local y nacional. Como la UDLA se caracteriza por ser una institución innovadora que ofrece programas que responden a las cambiantes demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo y complejo, a la oferta consolidada se han incorporado once nuevos programas:

Tabla 2. Nueva oferta educativa de la Facultad de Posgrados

Programas
Maestría en Desarrollo e Innovación de Alimentos
Maestría en Comunicación Política
Maestría en Derecho Procesal Constitucional
Maestría en Gestión del Talento Humano con mención en Desarrollo Organizacional
Maestría en Urbanismo con mención en Gestión de la Ciudad
Maestría en Derecho Digital e Innovación con mención en Economía, Confianza y Transformación Digital
Maestría en Gestión de la Seguridad de la Información
Maestría en Seguridad y Salud Ocupacional
Maestría en Telecomunicaciones con mención en Gestión de las Telecomunicaciones
Maestría en Dirección y Posproducción Audiovisual Digital
Maestría en Logística y Cadena de Suministros

Elaboración propia.

No solo se ha innovado en cuanto a las áreas del conocimiento que se abordan, sino también en cuanto a las modalidades de estudio. Actualmente en la Facultad de Posgrados hay tres programas semipresenciales, dos en línea y diez presenciales que incorporan al mismo tiempo materias en línea y semipresenciales, buscando estar a tono con las exigencias y requerimientos de un mundo globalizado en el que los ambientes virtuales de aprendizaje han ganado amplio terreno.

La facultad cuenta con un equipo académico y administrativo de alto nivel que ha adoptado como hoja de ruta la «centralidad del estudiante» y construye cada día una cultura de posgrado, que se define como un grupo de académicos y profesionales que comparte un compromiso con la innovación, la integridad académica, la creación de nuevos conocimientos y su aplicación en contextos interdisciplinarios. No obstante, la cultura de posgrados puede fortalecerse y desarrollarse aún más. Este desafío supone, entre otros factores, buscar las vías para una mayor interacción entre docentes y estudiantes, ya sea de manera física o virtual; proveer a los estudiantes de nuevas certificaciones

profesionales para lograr una mejor inserción laboral, y promover un mayor grado de involucramiento y participación de los estudiantes en las charlas, conferencias y demás eventos que organice la facultad con el objetivo de transformar a los estudiantes en sujetos activos de su proceso formativo.

Contar con una cultura de posgrados ha permitido tener un modelo de gestión acorde a las necesidades y exigencias de la universidad. Esto trajo como consecuencia virtuosa que la Facultad de Posgrados lograra el mejor *net promoter score* (NPS) 2021 de la universidad, medido a través de la encuesta OPINA. Este logro impulsa a emprender en procesos de mejoramiento continuo e innovación que redunden en la calidad de la oferta de posgrados y garanticen altos niveles de satisfacción para todos los grupos involucrados —docentes, estudiantes, graduados, empleadores y la propia institución— y que consoliden la cultura de centralidad del estudiante.

Los programas de maestría de la UDLA tienen, en general, una duración total de doce meses y se ofrecen en formato ejecutivo; es decir, las clases ocurren tres días por semana, con una duración total de doce horas semanales. De acuerdo con el modelo de enseñanza-aprendizaje institucional, los módulos de clases consideran metodologías que promueven la participación de los estudiantes y medios de evaluación enfocados en la práctica, que facilitan el desarrollo de competencias clave para el futuro de los empleos. Estas competencias clave, según el Foro Económico Mundial (2020), son pensamiento crítico e innovación, aprendizaje activo, resolución de problemas, pensamiento crítico y análisis, creatividad, originalidad e iniciativa, liderazgo e influencia social.

Para lograr el desarrollo de estas competencias no basta con entornos de aprendizaje modernos y recursos de vanguardia como ofrece la UDLA. Es necesario también contar con docentes que no solo impartan conocimientos de alto nivel, sino que además procuren el desarrollo de estas competencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, es necesario destacar que el cuerpo docente de la Facultad de Posgrados está constituido por profesionales que desempeñan cargos a nivel de dirección y gerencia en importantes empresas locales e internacionales, así como por investigadores que prestan su contingente en universidades ecuatorianas y extranjeras. Esta combinación

permite que los docentes nacionales que conforman el equipo académico de los distintos programas tengan la posibilidad de compartir buenas prácticas y experiencias con sus pares internacionales y que los estudiantes puedan beneficiarse también del conocimiento y de los desafíos multiculturales propuestos por ellos.

Retos de la formación de posgrado

Los estudios de posgrado se conciben como un espacio de formación avanzada cuyo objetivo es el ejercicio especializado de la profesión y el desarrollo de capacidades para la consultoría, el emprendimiento y la docencia. Se espera, por lo tanto, que la formación de cuarto nivel responda a las necesidades de la sociedad, en general, y del mercado laboral, en particular.

En un entorno altamente competitivo y cambiante como el actual, el principal reto es ofrecer programas innovadores, multi- y transdisciplinarios de alta calidad y que atiendan a grupos de profesionales cada vez más amplios, que ven este nivel de formación una posibilidad para mejorar sus competencias y habilidades laborales. Estos profesionales exigen a la vez programas que se adapten a su disponibilidad de recursos.

Para ofrecer programas de calidad es indispensable contar con un diseño curricular flexible, acorde a las exigencias actuales, que incorpore los conocimientos del entorno y recursos tecnológicos de vanguardia, y trascienda las fronteras de la disciplina para formar profesionales capaces de crear y gestionar el conocimiento. Con el fin de implementar este tipo de diseño curricular, se necesita de una planta docente capacitada, que haya desarrollado las competencias específicas para, tanto en clases presenciales como virtuales, lograr los resultados de aprendizaje necesarios para la construcción de las competencias mencionadas.

En este marco, Cruz (2014) propone que todo estudiante de maestría debería estar en capacidad de: a) analizar, sintetizar y formular juicios críticos sobre un objeto de estudio; b) abordar problemas complejos

mediante la integración de conocimientos; y c) adaptarse a entornos diversos.

A estas competencias podemos añadir la capacidad para gestionar recursos y la incertidumbre, la habilidad para trabajar en equipos multidisciplinares, la consciencia de la necesidad de desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida, la autorregulación y la automotivación. Para aportar al desarrollo de estas habilidades es necesario crear experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes sean los actores más importantes del proceso y en las que los docentes se conviertan en diseñadores y facilitadores de la experiencia, aportando con su conocimiento del campo disciplinar. El trabajo de la Facultad de Posgrados está enfocado a tener una planta docente capacitada para enfrentar los retos actuales de la educación de cuarto nivel.

Los docentes frente al modelo FLEX

La pandemia provocada por la Covid-19 ha generado cambios radicales en todos los niveles educativos, y sus efectos aún son incalculables. Todas las instituciones nos vimos en la necesidad de, en días, ofrecer modalidades de estudio para enfrentar la emergencia y garantizar la continuidad de los programas.

El cambio de la modalidad presencial a la modalidad virtual sincrónica no fue fácil. Se enfrentaron dificultades de acceso a conexión de calidad, tanto de docentes como de estudiantes; limitaciones de formación de docentes para el uso intensivo de plataformas digitales, y problemas de los estudiantes para adaptar sus procesos de aprendizaje a la nueva realidad educativa. Estos retos se pudieron resolver gracias a la solidez institucional en ámbitos como aulas virtuales, a la implementación pre-pandémica de tecnología de vanguardia, a un riguroso proceso de planificación y evaluación del aprendizaje y a la cultura de posgrados mencionada anteriormente.

Antes de la pandemia, era evidente la brecha entre los avances de las tecnologías y las capacidades de docentes y estudiantes para aprovecharlas en el contexto educativo. Esto no dependía exclusivamente de la edad de la persona, fuera estudiante o docente, sino más bien

del desarrollo de competencias que les permitieran ser ciudadanos digitales. Con la pandemia, fue evidente que algunos de los llamados «nativos digitales», principalmente estudiantes, en realidad eran nativos de redes sociales, y que les costaba mucho aprender en entornos virtuales. A la par, se hizo aún más evidente la falta de destrezas en algunos docentes para dar un uso pedagógico adecuado a las diversas herramientas digitales.

Este sentimiento de carencia y falta de herramientas para enfrentar una transformación como la vivida durante la pandemia hicieron que se acentuaran la resistencia al cambio y la desconfianza en el uso de la tecnología para fines educativos (Briceño y Castellanos, 2021). A esto se debe sumar cierto prejuicio en la sociedad ecuatoriana, que señala erróneamente a la educación en modalidad presencial como de mayor calidad frente a la ofertada en otras modalidades de estudio.

Pasada la primera etapa de la pandemia y con la reapertura de las instituciones educativas con aforos reducidos, los docentes de la UDLA, en general, y de posgrados, en particular, se debieron enfrentar un nuevo desafío: la implementación del modelo UDLA FLEX. Este adopta varios elementos del *blended learning*, como la combinación de espacios de presencialidad no obligatoria para los estudiantes junto con actividades mediadas por las tecnologías, haciendo uso de las aulas virtuales y demás recursos tecnológicos y de comunicación disponibles. Es un modelo que aprovecha las mejores prácticas y recursos para la educación *online*, aun creando espacios de interacción cara a cara entre docentes y estudiantes y entre estudiantes.

Para Richey (2013), la combinación va más allá de la superposición de la tecnología a las experiencias tradicionales de aprendizaje presencial. Lo que distingue a un modelo híbrido es la integración planificada de las experiencias de aprendizaje presencial y en línea en diseños eficaces que aprovechen las modalidades de las TIC para lograr las experiencias de aprendizaje previstas.

Según Beatty (2019), independientemente del modo de instrucción, hay tres aspectos de la enseñanza de alta calidad que son relevantes en cada modalidad: proporcionar contenidos relevantes y significativos; involucrar a los estudiantes en actividades y experiencias de aprendizaje memorables; y evaluar el aprendizaje adaptando las instrucciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Este proceso fue acompañado por el CEA, que buscó generar las competencias docentes necesarias para la implementación del modelo FLEX y dotar de herramientas para poder generar experiencias de aprendizaje significativas, tanto para los estudiantes que decidieron continuar con las clases virtuales sincrónicas como para aquellos decidieron acudir presencialmente a las aulas. Para esto se buscó no solo la virtualización de los contenidos sino una auténtica transformación que permitiera dar respuesta a las necesidades actuales.

Respecto de los modelos híbridos de enseñanza, la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo identificó cuatro ingredientes clave para lograr el éxito. A continuación se presenta una adaptación de estos ingredientes a nuestro contexto:

1. Desarrollo de competencias docentes para enseñar haciendo uso de las nuevas tecnologías, lo que permitirá optimizar los encuentros presenciales.
2. Priorización de contenidos y uso estratégico de plataformas.
3. Monitoreo de los aprendizajes y seguimiento a los estudiantes.
4. Identificación de problemas de equipamiento, infraestructura y conectividad de docentes y estudiantes (Arias et al., 2020).

Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de contar con docentes capacitados y que hayan desarrollado las competencias para enfrentar la incertidumbre que caracteriza al contexto actual, adecuando sus procesos de enseñanza a las cambiantes exigencias.

Igualmente, es necesario entender que los modelos híbridos llegaron para permanecer en el tiempo y, para ello, es necesario diseñar una estrategia que permita su efectividad y sostenibilidad. Implementar dicha estrategia requiere de un alto grado de flexibilidad en el diseño curricular, procesos de innovación y transformación tecnológica, y el involucramiento de todos los actores, en especial de los docentes, quienes deben ser acompañados y guiados para alcanzar las competencias necesarias para el ejercicio de esta nueva modalidad de enseñanza.

Competencias digitales en los docentes de la Facultad de Posgrados

Enfrentar un modelo híbrido de educación requiere que sus actores principales (docentes y estudiantes) cuenten con las competencias digitales suficientes para enseñar y aprender. Según la Comisión Europea (2013), la competencia digital es un prerrequisito para que los estudiantes, independientemente de su edad, puedan aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías para aprender de manera más eficaz, motivadora e inclusiva. Esto lleva a reflexionar sobre la importancia de que los docentes actuales desarrollen competencias digitales para poder transmitir con provecho sus conocimientos y, al mismo tiempo, fomentar un espíritu de colaboración y aprendizaje compartido en el aula.

El Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD)³ cita lo expuesto en las recomendaciones del Parlamento y el Consejo europeos de 2006, documento en el que se determina que una persona ha desarrollado una competencia digital cuando es capaz de utilizar de forma crítica y segura las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. El texto amplía esta explicación señalando que constituyen habilidades básicas TIC el uso de computadores «para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet» (INTEF, 2017).

La irrupción de las tecnologías digitales ha generado cambios importantes en sectores de la sociedad como la economía, la provisión de servicios públicos y privados, la investigación, el arte, entre otros. Por lo tanto, es indispensable que los individuos adquieran y desarrollen competencias digitales para su normal desenvolvimiento en la vida diaria y para el desarrollo de su profesión.

El contexto actual exige, además, contar con una educación actual e innovadora que desarrolle metodologías que incluyan el uso de

³ El Marco Común de Competencia Digital Docente es un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado. Estas competencias digitales se definen como aquellas que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo.

herramientas digitales para promover, facilitar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aguilar y Rondero, 2020). Para ello se requiere emprender los procesos de capacitación necesarios de modo que se generen dichas competencias en los docentes de todos los niveles de educación, ya que la competencia digital no es solamente la capacidad para usar las TIC, sino un conjunto de habilidades que incluyen el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, el aprendizaje a lo largo de la vida y la comunicación.

Consciente de esta realidad, la Facultad de Posgrados realizó una encuesta para que los docentes autoevaluaran sus competencias digitales para enfrentar con éxito el modelo FLEX. El instrumento es una adaptación de encuestas realizadas en otras investigaciones similares para la evaluación de competencias digitales docentes (Huerta et al., 2022; Pérez y Rodríguez, 2016).

La encuesta consta de tres secciones, sobre:

1. Necesidad de las competencias digitales (integrada por tres ítems).
2. Autoevaluación de competencias digitales (constituida por veinte ítems clasificados en cinco dimensiones: uso y gestión de la información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas).
3. Datos demográficos.

Se utilizó una escala de Likert con las siguientes dimensiones: «Mucho», «Bastante», «Algo», «Poco» y «Nada». De acuerdo con escalas anteriormente validadas, se considera que un docente tiene un grado de desarrollo aceptable óptimo de la competencia cuando responde «Mucho» o «Bastante», un desarrollo aceptable cuando responde «Algo», y ningún desarrollo si la respuesta es «Poco» o «Nada» (Pérez y Rodríguez, 2016).

La encuesta vuelve a plantear las dimensiones de la competencia digital docente propuestas en el Marco Común de la Unión Europea: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas (figura 1).

Figura 1. Dimensiones de la competencia digital docente



Fuente: Adaptado de INTEF (2017).

Principales resultados

La encuesta se remitió a los docentes que impartieron clases entre noviembre de 2021 y julio de 2022 (66 docentes), y se obtuvo respuesta de 42 de ellos. La mayoría de los profesores que participaron en la encuesta son hombres cuyas edades están entre 37 y 64 años. El 76 % de los encuestados trabaja bajo la modalidad de honorarios profesionales.

Respecto de su percepción sobre la necesidad de usar las tecnologías para el desempeño de la actividad docente, el 60 % lo considera con un tema esencial y el 88 % cree que tiene las competencias digitales suficientes para desempeñarse en el aula. Sin embargo, al momento de analizar las cinco dimensiones de la competencia docente, encontramos una realidad diferente. Dentro de este contexto, se consultó sobre la manera en que adquirieron las competencias, y se encontró que el 56 % se preparó por su cuenta y apenas el 12 % tomó los cursos ofrecidos por la universidad.

En la primera dimensión de análisis, «Uso y gestión de la información», encontramos que los docentes tienen dificultad para organizar y analizar la información digital. Esto, probablemente, se deba al desconocimiento de estas herramientas. También se aprecia que se debe potenciar y capacitar a los profesores en el uso de buscadores, bases de datos científicas y otros repositorios que permitan la identificación y selección de información digital. En la figura 2 se aprecian los principales resultados de esta dimensión.

Figura 2. Principales resultados de la dimensión «Uso y gestión de la información»



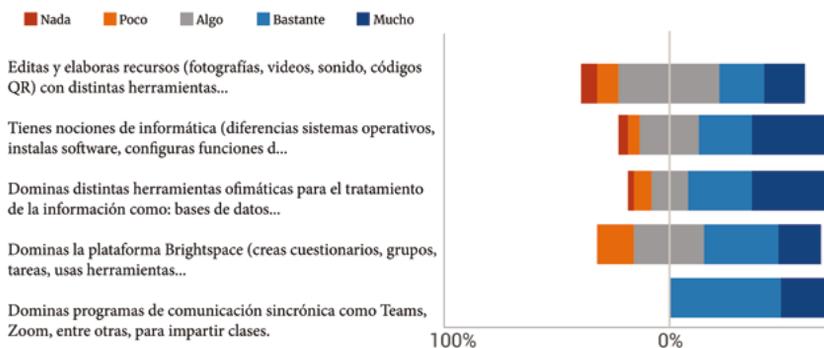
La segunda dimensión, «Comunicación», es el área en la que más se debe trabajar. Como se aprecia en la figura 3, el 43 % de los participantes evalúa su capacidad para compartir recursos o información de interés a través de herramientas en línea (SlideShare, Scribd, Issuu, YouTube, Academia.com, plataformas educativas, entre otras) entre «Algo» y «Nada». Otro aspecto que requiere atención urgente guarda relación con la colaboración en sitios web que implica la creación de recursos y contenidos. En esta dimensión, apenas el 19 % se autoevaluó en la categoría «Mucho», es decir, con un desarrollo óptimo de la competencia. Otros aspectos en los que se debe trabajar con los profesores son los de comunicación de la identidad digital y normas de comportamiento y convivencia en entornos digitales.

Figura 3. Principales resultados de la dimensión «Comunicación»



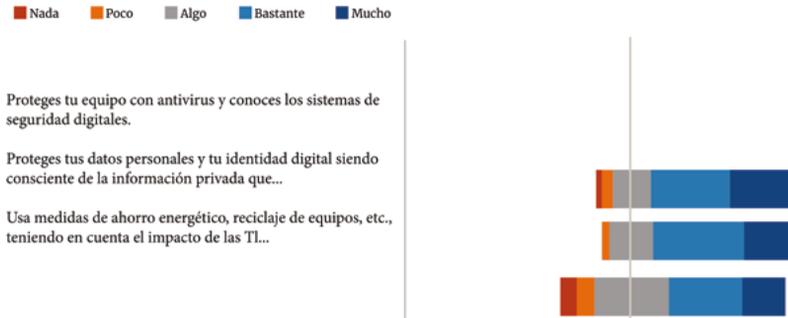
La tercera dimensión, «Creación de contenidos», muestra otra oportunidad importante para la capacitación a los docentes. Se aprecia en la figura 4 que más del 60 % de los encuestados no ha desarrollado la capacidad para editar y elaborar recursos multimedia. Al mismo tiempo, se debe intervenir en el uso de la plataforma virtual, pues un 41 % de los encuestados no llega al desempeño óptimo. Es indispensable que los docentes tengan nociones de informática y conozcan las herramientas de ofimática básica para garantizar el éxito del modelo FLEX, en el que deberán atender sus propios requerimientos de soporte y los de sus estudiantes. Poder crear presentaciones y bases de cálculo, entre otros recursos, es fundamental para generar experiencias significativas de aprendizaje.

Figura 4. Principales resultados de la dimensión «Creación de contenidos»



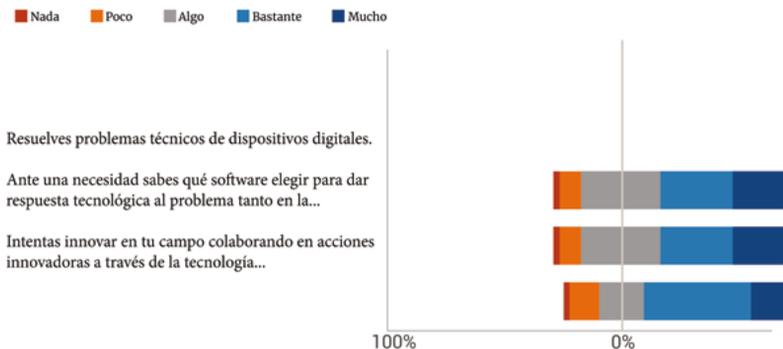
La cuarta dimensión, «Seguridad», muestra que los docentes participantes en su mayoría conocen sobre cómo proteger sus equipos y sobre sistemas de seguridad digital. Se debe trabajar con ellos en la protección de datos personales y en el uso de medidas para el ahorro energético, temas en los que la UDLA ha mostrado gran preocupación institucional. El detalle de esta dimensión se aprecia en la siguiente figura.

Figura 5. Principales resultados de la dimensión «Seguridad»



En la quinta dimensión, «Resolución de problemas», se exploró la capacidad de los profesores para resolver problemas técnicos de dispositivos digitales, seleccionar un *software* ante una necesidad para dar respuesta tecnológica al problema (tanto en la computadora de escritorio como en dispositivos móviles) y participar en la innovación tecnológica en el campo profesional (por ejemplo, en la colaboración en proyectos en red). Tal como se aprecia en la figura 6, los docentes deben fortalecer sus competencias en esta dimensión, que está relacionada estrechamente con la de seguridad. Un punto para tener en cuenta en futuras ofertas de capacitación es el referente a la innovación, ya que se espera de los docentes de este nivel de formación la inclusión, en sus clases, de la tecnología propia del campo profesional.

Figura 6. Principales resultados de la dimensión «Resolución de problemas»



La sociedad exige al cuarto nivel de formación la profundización en el campo profesional, de manera que se ofrezca a los graduados competencias que les permitan desempeñarse con eficiencia y eficacia en su entorno profesional. Asimismo, se espera de los graduados de maestría que tengan las habilidades para emprender en campos como la investigación, la docencia y la consultoría.

Para atender a estas aspiraciones, es necesario que las instituciones de educación superior sean capaces de generar una cultura de posgrados sólida, que demuestre su compromiso con la educación innovadora y de vanguardia que el mundo actual requiere.

La Facultad de Posgrados de la UDLA, a lo largo de su trayectoria, ha ido consolidando una cultura de posgrados basada en la centralidad del estudiante y estrictamente alineada al modelo educativo institucional. Entre los principales retos que enfrenta, se pueden mencionar el incremento de la interacción entre docentes y estudiantes en entornos híbridos; el involucramiento de más docentes y estudiantes en charlas, conferencias y demás eventos que organice la Facultad; el aumento de la producción académico-científica, y la mayor participación de los estudiantes en su proceso de formación.

Las medidas adoptadas para hacer frente a la pandemia de Covid-19 forzaron la rápida adopción de tecnologías en la educación. A la par, se desarrollaron y perfeccionaron nuevos modelos educativos y metodologías de enseñanza para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas que se adapten a las cambiantes necesidades. Dentro de este contexto, y en una segunda etapa de la pandemia, ganaron protagonismo los modelos híbridos de educación. Estos llegaron para quedarse y demostrar que se puede y se debe ofrecer nuevos formatos para atender a cada vez más amplios sectores de la población.

Diseñar un curso en modalidad FLEX supone varios retos para los docentes. Se deben planificar actividades para estudiantes que estarán presentes en el aula y para otros que tendrán una experiencia sincrónica. En ambos escenarios, es indispensable ser flexibles en la planificación y garantizar el logro de los resultados de aprendizaje. Para el éxito de la implementación de un curso FLEX es fundamental evaluar las competencias digitales de los docentes y la capacitación para desarrollar y fortalecer dichas competencias.

Es importante recordar que los profesores suelen tener una modalidad de instrucción preferida para la que han desarrollado recursos y materiales, y que cuentan con la experiencia necesaria para desempeñarse en ella de manera eficiente y eficaz (en el caso de la Facultad de Posgrados, el cuerpo docente, mayoritariamente, tiene experiencia en la modalidad presencial). El desafío es diseñar actividades para los estudiantes que prefieran una experiencia presencial sincrónica.

Con estos antecedentes, la facultad realizó esta primera investigación exploratoria para conocer cómo evaluaban los docentes sus competencias al enfrentarse a un modelo híbrido (UDLA FLEX). Sobre la base de los resultados de esta investigación se concluye que se debe trabajar fuertemente con los docentes en las dimensiones que componen la competencia digital docente, entendiendo que tener dicha competencia implica contar con un conjunto de habilidades para ser un ciudadano digital.

El vínculo entre la capacitación docente y la realidad del aula de clases

Diego Buenaño

DECANATO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍAS Y CIENCIAS APLICADAS, UDLA

Un pilar fundamental para que un sistema educativo sea considerado de calidad es la excelencia de sus docentes. Los modelos educativos modernos exigen que sus docentes vivan y fomenten una cultura de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, que se muestren abiertos a la innovación y a la tecnología, y que evidencien actitudes positivas hacia el desarrollo individual y colectivo.

Los cursos y talleres ofertados por el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) constituyen una experiencia enriquecedora que tributa a la formación permanente de los docentes de la UDLA. En estos talleres, el aporte multidisciplinar del grupo de docentes permite que se compartan experiencias transformadoras, lo que hace que el aprendizaje colaborativo se manifieste en su máxima expresión. Sobre esta base, es posible pensar en la construcción de comunidades de aprendizaje, fundamentales para lograr el desarrollo de aprendizajes y la transformación cultural y social de un entorno educativo. El reto de los docentes está en poner en práctica en el aula de clases los conocimientos y destrezas desarrolladas en las capacitaciones, para llevar así el proceso de enseñanza-aprendizaje a un nivel superior y, por ende, apuntalar la calidad del sistema educativo.

Uno de los cursos de capacitación docente dictados por el CEA fue el de Destrezas del Pensamiento y Funciones Ejecutivas. En él se toparon temas como las inteligencias múltiples, la innovación educativa, y las estrategias cognitivas y metacognitivas para organizar actividades que permitan al estudiante resolver problemas.

El rol de las funciones ejecutivas en los procesos de enseñanza aprendizaje ha tomado fuerza en el ámbito educativo. Su estudio se enfoca en la identificación de predictores que justifiquen el éxito académico de los estudiantes. Cada acción que realiza una persona en su cotidianidad supone una serie de habilidades y procesos cognitivos de elevado nivel que le permiten encontrar respuestas a problemas de diferente índole. Según Gilmore y Cragg (2014), las funciones ejecutivas constituyen una forma básica de control y regulación del pensamiento, que implica la autorregulación emocional, cognitiva y comportamental. El desarrollo de las funciones ejecutivas es fundamental para el desempeño académico y social de los estudiantes.

A decir de Pérez et al. (2016), las funciones ejecutivas pueden ser agrupadas en tres categorías: regulación emocional, que incluye el control emocional y la flexibilidad cognitiva; metacognición, compuesta por iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y seguimiento de tareas; y regulación del comportamiento, que incluye el control inhibitorio y el seguimiento del comportamiento.

En el nivel de la educación superior, el estudio de las funciones ejecutivas toma un valor significativo porque estas habilidades permiten a las personas tener el control del comportamiento y la cognición, lo cual constituye un aspecto clave para el logro del éxito académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, el desarrollo de las funciones ejecutivas constituye un desafío de dos frentes: el compromiso y la capacitación de los docentes.

Sobre la base de estas definiciones, el curso de Destrezas del Pensamiento y Funciones Ejecutivas permitió a los colegas docentes conocer cómo se llevan a cabo los procesos cognitivos y cómo deben ser considerados en el desarrollo académico del estudiante. Un aspecto relevante del curso fueron los debates que surgieron sobre temas que muchas veces no se topan, sobre todo en el ámbito de la educación STEM (por las siglas en inglés de Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Una tarea clave del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es identificar problemas en el aula relacionados con el buen manejo de la atención, la capacidad del estudiante de autodirigir su aprendizaje y la eficacia en el uso de técnicas metacognitivas. Esto abre al profesor las puertas para desarrollar actividades didácticas acordes a las características de aprendizaje de sus estudiantes.

Las acciones emergentes que en el campo educativo se tuvieron que tomar en los dos últimos años —a causa de la pandemia producida por la Covid-19— han evidenciado un panorama complejo para los docentes de todos los niveles educativos a nivel mundial. Los maestros cada día se enfrentan al gran desafío de involucrar en el proceso de aprendizaje a estudiantes que no responden a los mismos estímulos que los alumnos de antaño. Esto se da en un entorno influenciado por el desarrollo de la ciencia y la aplicación de nuevos modelos económicos y tecnológicos. Frente a esta realidad, una alternativa que surge para captar la atención de los estudiantes es profundizar el estudio del funcionamiento del cerebro humano durante el proceso de aprendizaje.

Desde la década de 1970 se ha venido trabajando en la articulación de varias disciplinas científicas: la psicología cognitiva, la neurociencia y la educación. Esta combinación disciplinar ha dado como resultado lo que hoy se conoce como neuroeducación. La investigadora educativa Belén Valdés (2021) la define como «una rama de la ciencia que investiga la relación entre los procesos neuronales, psicológicos y educativos con el objetivo de potenciar las habilidades pedagógicas inspiradas en el desarrollo de procesos cognitivos y emocionales». Enseñar, en cualquier nivel de educación, es una tarea difícil, y el proceso se complejiza cuando se busca generar una enseñanza de calidad. Existe abundante literatura sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje que han sido diseñadas específicamente para diferentes áreas de estudio. Sin embargo, muy pocos son los estudios que consideran un factor primordial en cualquier proceso de aprendizaje: ¿cómo aprende el cerebro humano?

La aplicación de la tecnología como herramienta pedagógica ha permitido optimizar los procesos de aprendizaje llevándolos al nivel de **aprendizaje significativo**, entendido como aquel que surge de las experiencias prácticas que los individuos obtienen para la solución de problemas y la toma de decisiones. Este aprendizaje deja huella debido a que resulta útil (Estrada et al., 2021). Estudios afirman que el uso de la tecnología en el aula promueve la estimulación ligada a las emociones y la estimulación sensorial. Así, por ejemplo, en Espino et al. (2020) se menciona que el uso de la realidad aumentada como herramienta pedagógica lúdica estimula los sentidos y mejora los niveles de atención en los estudiantes.

Con relación al uso de la tecnología en el campo educativo, existen investigaciones que promueven la interconexión de las disciplinas de educación, las TIC y la neurociencia, y en las que se hace énfasis en la implementación de la gamificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las características significativas de la gamificación, y que motiva el aprendizaje, es el sistema de recompensas. Howard-Jones et al. (2015) mencionan que el sistema de recompensa del cerebro se basa en que este se motiva a través de estímulos; en este caso, ganar puntos en un juego. Esto ha proporcionado una nueva comprensión del potencial de la gamificación en los entornos educativos y su relevancia en los procesos cognitivos y neuronales.

El curso de Neuroeducación permitió consolidar los aprendizajes relacionados con las destrezas del pensamiento y las funciones ejecutivas. Entre los comentarios de varios docentes que tomaron el curso se exponen los siguientes:

- «En este curso aprendimos sobre el diseño de experiencias de aprendizaje que apunten no solo al desarrollo de los procesos cerebrales sino también a las emociones».
- «Me permitió entender que todas las personas somos capaces de aprender si existen las condiciones socioemocionales necesarias».
- «Conocer cómo influye la parte neurológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, detectando las fortalezas y debilidades de los estudiantes, con el objetivo de establecer la mejor metodología y estrategia en el proceso».
- «Me llamó mucho la atención la temática de los neuromitos y la forma en la que se pueden aprovechar diversas herramientas para incrementar las capacidades cognitivas de nuestros estudiantes».
- «Me gustó mucho el tema de primeros auxilios psicológicos y la forma en la que los jóvenes pueden desarrollar la confianza y empatía de sus docentes».
- «Un curso muy útil con muchos recursos didácticos que me brindan herramientas para entender las diferentes maneras de aprender de los estudiantes».

Desarrollar competencias emprendedoras en los estudiantes y articularlas con los ecosistemas institucionales de emprendimiento es un desafío para el cual los docentes deben estar preparados. Azqueta y Naval (2019) definen la educación emprendedora como «el enfoque educativo que posibilita el crecimiento del potencial emprendedor de los estudiantes y contribuye al crecimiento integral, principalmente de las dimensiones intelectual, social y moral de la persona, y no se limita al crecimiento socioeconómico y laboral».

El concepto de educación emprendedora hace referencia tanto a elementos propios del sistema productivo como al desarrollo de habilidades blandas: la responsabilidad, la gestión de proyectos y la construcción del pensamiento crítico. Esta concepción potencia el efecto de la educación emprendedora y la posiciona como un elemento clave para el desarrollo del compromiso ético, la visión social y la realización personal de un individuo.

El curso de Liderazgo Docente y Educación Emprendedora permitió a los colegas indagar sobre el concepto ampliado de educación emprendedora e identificar sus habilidades personales en esta área, para aplicarlas en el desarrollo de las actividades de enseñanza propuestas para las distintas asignaturas.

Por otro lado, les permitió reforzar su concepción de liderazgo docente y reconocer la importancia que tiene en los procesos de innovación académica y mejora de la calidad educativa: se los alentó a asumir el liderazgo docente como una práctica para crear un cambio profundo tanto dentro como fuera del aula. Aprender a comunicarse de manera efectiva, tomar la iniciativa y compartir experiencias son algunas de las habilidades que distinguen a los docentes líderes.

La sociedad del conocimiento introdujo cambios significativos en la didáctica y la pedagogía. Desde principios del siglo XXI se han presentado cambios profundos en el desarrollo de la educación mundial. En la actualidad, sin lugar a duda, el fenómeno más observable está vinculado al impacto de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías digitales han cambiado nuestra forma de vida, de comunicación y de pensar, nuestros sentimientos, habilidades y comportamientos sociales (Mynbayeva y Anarbek, 2016).

Frente a esta realidad, los docentes se manifiestan con posiciones diametralmente opuestas. Por un lado, se tiene al grupo de docentes conservadores que consideran que no se requieren realizar cambios radicales, y que el modelo de enseñanza-aprendizaje debe mantenerse como

en el siglo pasado. Por otro lado, están quienes consideran fundamental una reestructuración completa del sistema educativo. En el ámbito de la educación superior se hace imprescindible una reforma didáctica y pedagógica que esté a tono con los requerimientos de la sociedad.

En el curso de Didáctica y Pedagogía que ofertó el CEA-UDLA, se puso énfasis en el tema de la comunicación y retroalimentación efectiva y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los talleres prácticos trabajados en forma grupal permitieron aterrizar los fundamentos teóricos en aplicaciones concretas alineadas a las necesidades didácticas de cada docente. El proceso de retroalimentación efectiva es una habilidad importante que todo docente de educación superior debe desarrollar, pues tiene una gran influencia en la calidad del aprendizaje. Sin embargo, parece que, en su aplicación práctica, no toda la retroalimentación es igualmente efectiva (Geyskens, Donche y Van Petegem, 2012).

Sadler (2010) propone un marco de trabajo en el que se incluyen tres condiciones clave para lograr una retroalimentación efectiva. La primera condición tiene que ver con la necesidad de elaborar criterios de evaluación y de familiarizar a los estudiantes con ellos. La segunda condición estipula que el proceso de retroalimentación debe incluir una comparativa entre el nivel alcanzado del aprendizaje y el nivel esperado. La tercera condición, que parecería evidente, sugiere que la retroalimentación efectiva debe incluir información que pueda ayudar a los estudiantes a mejorar sus tareas.

A decir de varios docentes que tomaron el curso, este les permitió conocer una serie de herramientas interesantes que se pueden aplicar en el aula, con el objetivo de preparar clases interesantes e interactivas. Entre dichas herramientas están la aplicación de técnicas para desarrollar la escucha activa con los estudiantes, criterios para descifrar el lenguaje corporal de estudiantes y colegas, habilidades de comunicación efectiva, entre otros.

Sendero IV
Tras las huellas de la evidencia:
El camino de la evaluación docente

María Isabel Bermeo
DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE, CEA-UDLA

La evaluación docente debe ser vista como parte fundamental del desempeño profesional, sobre todo si creemos en la idea de la mejora continua y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El punto de partida para la evaluación del desempeño docente debe ser una clara definición institucional de los objetivos de la evaluación, con la idea de construir un sistema de evaluación que trabaje sobre el ejercicio de los participantes. En su estructura hay que considerar las funciones institucionales del docente de manera holística y no fragmentada. Además, se debe tomar en cuenta que, al ser integral, esta evaluación no es un hecho aislado de la organización educativa (Tirado, Miranda y Sánchez, 2007).

En la UDLA, entendemos el objetivo de la evaluación docente como la necesidad de brindar retroalimentación al personal académico con el propósito principal de incidir en la mejora de la calidad del servicio educativo. Para ello contamos con un sistema de evaluación estructurado que permite a los docentes identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Esto a su vez responde a la recomendación de De Costa et al. (2016) de que la evaluación contribuya a la evolución de las prácticas pedagógicas con un sentido claro y apuntando a resultados de aprendizajes bien definidos, lo que finalmente repercute en la mejora de la calidad académica.

La teoría afirma, y en la UDLA lo hemos comprobado, que es recomendable que la evaluación docente se realice tomando la opinión de distintos actores del proceso; para ello se necesita incluir diferentes instrumentos para la evaluación (Wellein, Ragucci y Lapointe, 2009). Se requiere que los datos se analicen usando métodos cualitativos y cuantitativos y se presenten en sistemas de información de acceso rápido y fácil, para que todos los actores del proceso puedan consultar los instrumentos y resultados. De esta manera se logra una visión comprensiva de cómo enseña la universidad. Además, para reiniciar el ciclo del proceso es indispensable generar un vínculo entre la evaluación, la formación y el desarrollo profesional del docente, justamente para cerrar el círculo de aporte al desempeño (Montoya et al., 2014).

¿Cómo funciona la evaluación docente en la UDLA?

En la UDLA, el modelo de evaluación docente es integral y abarca las distintas áreas de desempeño, distribuidas en actividades de docencia, investigación y gestión de actividades académicas. Con el fin de viabilizar el proceso de evaluación, se han establecido roles para cada perfil docente. Estos roles se refieren a las actitudes, habilidades y competencias que se deben considerar en el desempeño del personal académico al realizar la docencia, la investigación o la gestión de actividades académicas.

Para el caso de las actividades de docencia y gestión académica, los roles se relacionan con las habilidades actitudinales, cognitivas y de desempeño, además de abarcar el conocimiento de la asignatura y la erudición, en el sentido de mantenerse actualizado en el conocimiento y difundirlo. Otra arista para considerar es la actitud de servicio, que se demuestra en la participación en actividades de vinculación y de gestión académica, como reuniones o comités. Las actividades consideradas de gestión académica, así como las de vinculación, son valoradas como parte de la Evaluación de Docencia, ya que responden al rol de actividades de servicio.

Con el modelo de evaluación docente y los roles claramente definidos, se han estructurado los componentes de la evaluación de acuerdo con lo que dicta el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior, que en el capítulo primero de su título cuarto (arts. 84-89) se refiere a la evaluación y el perfeccionamiento del personal académico (Consejo de Educación Superior, 2019). De esta manera, la evaluación docente se compone de autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación de pares y coevaluación de directivos. Para cada componente considerado se ha asignado una ponderación específica: para la autoevaluación, un 20 %; para la heteroevaluación, un 30 %; para la coevaluación de pares, un 30 %; y para la coevaluación de directivos, el otro 20 %. Hay que considerar que los componentes de autoevaluación y heteroevaluación se evalúan para todos los docentes una vez al semestre, mientras que la coevaluación tanto de pares como de directores se evalúa anualmente.

Proceso de evaluación docente en la UDLA

El modelo de evaluación en la UDLA es holístico y sólido, responde tanto a los lineamientos de los órganos reguladores como a las necesidades específicas de la universidad, sus directivos y docentes. Es un modelo que se ha ido consolidando a través del tiempo y que ha adoptado distintos sistemas e instrumentos para tecnificarse y desarrollarse en función de la evolución y el crecimiento propios de la institución. Además, todos los datos obtenidos se tratan con el sigilo correspondiente y son procesados por el área de Inteligencia de la Información con el fin de obtener tableros que organicen de manera amigable el consumo de la información para los procesos anexos.

De esta manera —y desde el año 2018, con la introducción de la plataforma Banner a la administración académica de la universidad—, se ha realizado la heteroevaluación de manera sistematizada, usando Banner con el fin de facilitar a los estudiantes el proceso de responder las encuestas y al Área de Evaluación y Desarrollo Docente el de recoger y procesar la información obtenida.

En este punto cabe aclarar que cada semestre los estudiantes realizan dos encuestas de evaluación a sus docentes: a principios del semestre responden a la Encuesta de Alerta Temprana, que aporta en la recogida de datos puntuales con el fin de tomar acciones correctivas, de ser necesario, durante el transcurso del semestre. Al finalizar el ciclo lectivo, los estudiantes realizan la Encuesta de Heteroevaluación, que considera todos los aspectos metodológicos, cognitivos y actitudinales del docente. Cabe anotar que la UDLA garantiza a los estudiantes que sus respuestas son confidenciales y están protegidas por sistemas de seguridad de datos, para generar la confianza necesaria y obtener respuestas honestas.

Para la autoevaluación, así como para las coevaluaciones de pares y de directivos, la UDLA utiliza, desde el año 2020, otra plataforma de gestión denominada Success Factors. En ella, los docentes tienen parametrizadas las evaluaciones que deben completar, tanto para hacer una revisión de su propio desempeño como para considerar la observación que han hecho de sus colegas. En el caso de la coevaluación de directores, el director anualmente considera los otros tres componentes para realizar la evaluación de gestión, de manera conjunta con el

docente evaluado, con el fin de desarrollar una charla reflexiva que considere los aspectos a destacar, así como los puntos en los que se puede mejorar. Con toda la información se genera para cada docente de la UDLA un documento denominado Plan de Mejora. Este se revisa cada seis meses y se va ajustando a las necesidades que surjan con el tiempo. El cumplimiento del plan de mejora es una responsabilidad individual del docente.

La relación entre evaluación y desarrollo docente, caminando de la mano del CEA

¿Qué hacemos con la evaluación docente y los planes de mejora? Esa es la pregunta que constantemente recibimos y es muy valiosa, ya que nos permite explicar al cuerpo docente cómo cerramos el círculo.

En la UDLA queremos que la evaluación docente, además de ser integral, sea positiva y propositiva, es decir, que nos sirva para generar opciones permanentes de mejora y de crecimiento profesional en los docentes, tanto a nivel pedagógico como en sus áreas de experticia. ¿Cómo lo hacemos? De la mano del Centro de Enseñanza y Aprendizaje. Por ello formamos un solo equipo que se encarga de gestionar la evaluación docente, por un lado, y por el otro de emprender acciones de capacitación para dar paso a la mejora constante.

Con los resultados de la evaluación docente, dentro del equipo analizamos la realidad de nuestro profesorado y cuáles son sus necesidades de capacitación y actualización. Lo hacemos con dos visiones. La primera es la pedagógico-metodológica, en la que proponemos nuevas formas de acercarnos al aprendizaje de nuestros estudiantes —acorde a las tendencias de innovación y a nuevas perspectivas en el campo de la educación a nivel superior—. El segundo punto de vista viene dado por la detección de requerimientos que cada facultad y carrera hacen en pos de la capacitación en el área específica de los distintos campos profesionales de los docentes. Es nuestro deber como institución procurar que la capacitación de los docentes vaya en ambos caminos, para asegurar la excelencia académica a nuestros estudiantes.

En este sendero, la evaluación es una herramienta fundamental, porque es un proceso integral que aporta desde la perspectiva de todos los actores a la detección de los puntos primordiales de capacitación. El fin último de hacerlo es proporcionar resultados acordes a la demanda y en pro tanto del crecimiento de los docentes, mediante la actualización permanente, como de los estudiantes, que se benefician directamente de los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que adquieren sus maestros. Al lograr que todos los actores del proceso consideren a la evaluación con el mismo espíritu, alcanzamos que no se la entienda como algo negativo o —peor— punitivo, sino como un proceso para generar cambios por el bien de toda la comunidad educativa.

Resultados: Excelencia académica y mejora continua

¿A dónde hemos llegado siguiendo el sendero de la evaluación docente? Sin duda, los aprendizajes han sido amplios y variados. El principal: crear una cultura institucional de evaluación en la que se enfatizan las fortalezas para el desempeño docente que trae esta práctica. Saber que, como afirman MacMillan, Mitchell y Manarin (2010), los mecanismos de evaluación amplios no solo mejoran las prácticas de enseñanza de profesores individuales, sino que son los primeros pasos para lograr una enseñanza reflexionada de todo el cuerpo docente, ha sido un logro destacable. El hecho de que nuestros estudiantes hagan valer sus opiniones y aprecien el espacio para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que reciben es sin duda otro puntal para generar esta cultura que no teme evaluar; por el contrario, destaca su relevancia.

Sin temor a equivocarme, el resultado insignia de la evaluación docente en la UDLA es la mejora continua del personal académico, que mira el proceso como una oportunidad de reflexionar individualmente y como institución sobre nuestras prácticas, de capacitarse e innovar con el fin de alcanzar el nivel de logro en la consecución de resultados de aprendizaje en nuestros estudiantes.

El sendero continúa siempre en la búsqueda de generar cambios positivos y relevantes en la educación.

Sendero V

Cavilaciones al final del recorrido

Nanci C. Barrios B.
CENTRO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE , CEA-UDLA

Ser docente conduce a reflexionar que esta loable labor va más allá del hecho de enseñar. Ser docente significa, ante todo, responsabilidad social, compromiso, comprensión, entrega...; en otras palabras, vocación y amor por lo que se hace.

Morgade (2013) comenta al respecto que la vocación docente es un concepto asociado con el altruismo; supone pensar la tarea docente como una entrega desinteresada. De esta manera, la docencia configura un acto con la misión de proveer al estudiante de herramientas académicas y de cualidades humanas que le permitan ser exitoso y triunfador en el mañana; vale decir, educar para la vida. Para ello, es importante que el docente «comprenda su papel y función como educador, y reflexion[e] que no solo forma la mente, sino también el corazón y el espíritu, lo que significa ser promotor de una nueva humanidad a través de la inspiración» (Pérez, 2021).

La esencia de todo acto humano conlleva la reflexión. Finalizada esta obra, se vislumbra un mar profundo de inquietud, acertijos e incertidumbre. En el devenir como profesionales de la docencia, nos hemos topado con hechos significativos; no obstante, cada vivencia lleva en sí misma un conocimiento y una experiencia únicos e irrepetibles. Educar algunas veces representa un acto simple, y hasta una encomienda de exacerbada dificultad. Para otros, en cambio, constituye un apostolado, el origen de nuevos conocimientos y el tránsito hacia lo desconocido, descubriendo nuevos escenarios y oportunidades de crecimiento personal y profesional.

Uno de los fundamentos de la UDLA es la excelencia académica. A tal efecto, su modelo pedagógico «se plantea desde una perspectiva internacional que reconoce la trascendencia de la educación superior en el desarrollo del talento humano y, por lo tanto, en el desarrollo nacional» (UDLA, 2018). Dicha perspectiva permite potenciar la educación superior en respuesta a los problemas que hoy en día enfrenta el ser humano, y que han consternado a la comunidad internacional desde fines del siglo pasado.

Asimismo, el citado documento enfatiza que el docente de la UDLA es un académico y profesional comprometido, y que a través de su práctica trabaja por la calidad académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, guía y acompaña a los estudiantes en su

aprendizaje con empatía y mentalidad abierta, siendo un referente de responsabilidad, rigor académico y conducta ética. Para ello, se destaca la importancia de su formación continua.

Navarrete (2019) refiere que hablar hoy en día de excelencia académica es hacer referencia a los muy altos estándares de calidad de las instituciones educativas, en pos del creciente desarrollo que poseen en todo el mundo.

A partir de estas apreciaciones, los profesionales que ejercen la docencia en la UDLA unen esfuerzos y se permiten realizar actividades de mejora continua que, por su parte, coadyuvan a su quehacer como formadores, para que desarrollen competencias óptimas que, a su vez, les permita innovar y crear ambientes de aprendizaje inspiradores.

El Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) es un espacio académico que gestiona actividades de mejora continua, con el objetivo de optimizar el quehacer del docente de la UDLA. A tal efecto, se ofrece acompañamiento y apoyo, a través de diversas actividades programadas para tal fin: diplomados, capacitaciones y actualizaciones, talleres y webinars, dirigidos a preparar a los facilitadores para hacer frente a la incertidumbre a la que está expuesto el proceso educativo en la actualidad.

El camino es incierto; el escenario educativo venidero se vislumbra como inquietante, debido a que en la actualidad la única constante es el cambio. El sendero docente se encuentra signado hoy por interrogantes y disyuntivas que, lejos de tranquilizar, agobian y hacen del evento académico una senda sinuosa, donde el conocimiento y la mejora continua son las vías para convertir las debilidades en fortalezas.

Seguiremos recorriendo senderos con itinerarios hacia la mejora educativa.

El compromiso continúa: desde la perspectiva del CEA seguiremos indagando acerca de lo imaginario y real que significa **ser docente**.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). «Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje». En J. Sánchez (ed.), *Nuevas ideas en informática educativa* (pp. 118-127). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Aguilar, R., y Rondero, E. (2020). «La competencia digital es una necesidad permanente». *Institute for the Future of Education*. 2 de octubre. <https://bit.ly/3gZ9Gwd>
- Al Zumor, A. (2015). «Quality Matters Rubric Potential for Enhancing Online Foreign Language Education». *International Education Studies*, 8(4), 173-178. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n4p173>
- Andrade, C., Sigüenza, J., y Chitacapa, J. (2020). «Capacitación docente y educación superior: Propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador». *Espacio*, 41(33), 46-60. <https://bit.ly/3FrG7wA>
- Ang, L., D'Alessandro, S., y Winzar, H. (2014). «A Visual-Based Approach to the Mapping of Generic Skills: Its Application to a Marketing Degree». *Higher Education Research & Development*, 33(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832164>
- Arias, E., Bergamaschi, A., Pérez, M., Vásquez, M., y Brechner, M. (2020). «De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad». *Enfoque Educación*. 16 de julio. <https://bit.ly/3UwyGsn>
- Arias, I., y Batista, A. (2021). «La educación dirige su mirada hacia la neurociencia: Retos actuales». *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2). <https://bit.ly/3Fr3A16>
- Asamblea Nacional de Ecuador (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 297. 6 de octubre.
- Asari, S., Ma'rifah, U., y Arifani, Y. (2016). «The Use of Cooperative Round Robin Discussion Model to Improve Students' Holistic Ability in TEFL Class». *International Education Studies*, 10(2), 139-147. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n2p139>

- Azqueta, A., y Naval, C. (2019). «Educación para el emprendimiento: Una propuesta para el desarrollo humano». *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Banco Interamericano de Desarrollo (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Documento de estrategia*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3irZ7II>
- Banco Mundial (2020). *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas*. Washington DC: Banco Mundial.
- Barr, R., y Tagg, J. (1995). «From Teaching to Learning: A New Paradigm For Undergraduate Education». *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27, 12-26. <https://bit.ly/3upuwbq>
- Baryla, E., Shelley, G., y Trainor, W. (2012). «Transforming Rubrics Using Factor Analysis». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(4), 1-7. <https://bit.ly/3FpTgXo>
- Beatty, B. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing Student-Directed Hybrid Classes*. Provo, US: EdTech Books.
- Bernal, N. (2012). «El diseño instruccional en la modalidad e-learning del Centro de Estudios Superiores del Tribunal». *Educación Jurídica*, 3, 1-10. <https://bit.ly/3H9F2La>
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Blanco, A. (2008). «Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias». En A. Blanco, P. Morales y J. Torre (eds.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Bokova, I. (2010). *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI*. Bogotá: Colombia Digital.
- Briceño, J., y Castellanos, M. (2021). «Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la Covid-19: Comparación entre profesores presenciales y virtuales». *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 351-376. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.455>
- Bunney, D., Sharplin, E., y Howitt, C. (2015). «Generic Skills for Graduate Accountants: The Bigger Picture, a Social and Economic Imperative in the New Knowledge Economy». *Higher Education Research &*

- Development*, 34(2), 256-269. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956700>
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Cervantes, E. (2009). *La valoración del trabajo académico: Cómo evaluar el profesorado*. Ciudad de México: UNAM.
- Chanock, K. (2000). «Comments on Essays: Do Students Understand What Tutors Write?». *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Chujitarom, W., y Piriyasurawong, P. (2017). «Animation Augmented Reality Book Model (AAR Book Model) to Enhance Teamwork». *International Education Studies*, 10(7), 59-64. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p59>
- Comisión Europea (2013). *Education and Training Monitor 2013*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/63220>
- Consejo de Educación Superior (2019). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior*. Resolución del Consejo de Educación Superior 265. 19 de diciembre. <https://bit.ly/3B3B03l>
- Cruz, V. (2014). «Tendencias del postgrado en Iberoamérica». *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 641-663. <https://doi.org/10.22206/cys.2014.v39i4.pp641-663>
- Cruz, G., y Abreu, L. (2014). «Rúbricas y autorregulación: Pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria». *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6429>
- De Costa, M., Bergquist, E., Holbeck, R., y Greenberger, S. (2016). «A Desire for Growth: Online Full-Time Faculty's Perceptions of Evaluation Processes». *Journal of Educators Online*, 13(2), 19-52.
- Delgado, J., Sánchez, K., Valera, O., Huamantumba, M., Palomino, G., Reátegui, N., Sala, L., Cárdenas, G., y Tuanama, J. (2022). «Sistema de gestión de la calidad basado en estándares de licenciamiento y acreditación en universidades». *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2539-2567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2040

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Ciudad de México: Santillana.
- Edgar, M. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: FACES.
- Eshun, E., y Osei-Poku, P. (2013). «Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning». *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-8. <https://bit.ly/3iAyQBM>
- Espino, L., Fernández, G., Hernández, C., González, H., y Álvarez, J. (2020). «Analyzing the Impact of Covid-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action». *Sustainability*, 12(14), 5646. <https://doi.org/10.3390/SU12145646>
- Estrada, A., Montoya, M., y Rodríguez, G. (2021). «Análisis de una experiencia de formación docente en el nivel medio superior: Realidades y desafíos frente a los nuevos paradigmas de enseñanza». *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 10(19), 1-10. <https://bit.ly/3UpqGJO>
- Foro Económico Mundial. (2020). «The Future of Jobs Report 2020». *World Economic Forum*. 20 de octubre. <https://bit.ly/3VMgjRm>
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García, R., Salazar, O., Ramírez, M., y Tenorio, G. (2017). «Competencies for Production, Search, Diffusion and Mobilization of Open Educational Resources». *International Education Studies*, 10(4), 78-89. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n4p78>
- Geyskens, J., Donche, V., y Van Petegem, P. (2012). «Towards Effective Feedback in Higher Education: Bridging Theory and Practice». *Reflecting Education*, 8(1), 132-147. <https://bit.ly/3VOE37f>
- Gilmore, C., y Cragg, L. (2014). «Teachers' Understanding of the Role of Executive Functions in Mathematics Learning». *Mind, Brain, and Education*, 8(3), 132-136. <https://doi.org/10.1111/mbe.12050>
- González, H., y Malagónlez, R. (2015). «Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad». *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 290-301. <https://bit.ly/3Y0oxaj>

- Guerrero, L. (2020). «Recomendaciones de organismos internacionales en materia de educación superior: El caso del subsistema de universidades politécnicas». *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 4(5), 8-18. <https://bit.ly/3P1XIIV>
- Handley, K., Den Outer, B., y Price, M. (2013). «Learning to Mark: Exemplars, Dialogue and Participation in Assessment Communities». *Higher Education Research & Development*, 32(5), 888-900.
- Howard-Jones, P., Holmes, W., Demetriou, S., Jones, C., Tanimoto, E., Morgan, O., Perkins, D., y Davies, N. (2015). «Neuroeducational Research in the Design and Use of a Learning Technology». *Learning, Media and Technology*, 40(2), 227-246. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.943237>
- Huerta, R., Guzmán, M., Flores, J., y Tomas, S. (2022). «Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por Covid-19 en el Perú». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 49-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.500481>
- INTEF. (2017). *Marco común para la competencia digital docente*. Madrid: INTEF. <https://bit.ly/3B6p8xC>
- Jones, L., Allen, B., Dunn, P., y Brooker, L. (2016). «Demystifying the Rubric: A Five-Step Pedagogy to Improve Student Understanding and Utilisation of Marking Criteria». *Higher Education Research & Development*, 36(1), 129-142. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1177000>
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Maina, M., Prieto, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., y Whitelock, D. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes, UK: The Open University.
- Lapke, S., y Lapke, M. (2022). «Effectively Leading The New Normal for Higher Education In A Post Pandemic World». *Digital Culture and Education*, 14(1), 38-55.
- Lu, J., y Zhang, Z. (2013). «Assessing and Supporting Argumentation with Online Rubrics». *International Education Studies*, 6(7), 66-77. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n7p66>

- MacMillan, M., Mitchell, M., & Manarin, K. (2010). «Evaluating Teaching as the First Step to SoTL». Ponencia presentada en la SoTL Commons Conference, Statesboro (GA), Estados Unidos.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., y Murillo, P. (2014). «Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?». *Revista de Educación*, 363, 334-359. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>
- Marín, A., y González, D. (2010). *Educación, ¿hacia el futuro?* Barcelona: Castillete.
- Mateo, J. (2006). «Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas». *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-189. <https://bit.ly/3B9c8am>
- McEwan, H. (2011). «Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits». *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00783.x>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (eds.). (2014). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson.
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles: SAGE.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., y Conzuelo, S. (2014). «Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42.
- Moreno, T. (2011). «Didáctica de la educación superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI». *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54.
- Morgade, G. (2013). *El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mynbayeva, A., y Anarbek, N. (2016). «Informatization of Education in Kazakhstan: New Challenges and Further Development of Scientific Schools». *International Review of Management and Marketing*, 6(3S), 259-264. <https://bit.ly/3iGfXh2>
- Navarrete, Y. (2019). «Génesis de una excelencia académica». *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 23-28.
- Padilla, M., Gil, J., Rodríguez, J., Torres, J., y Clares, J. (2010). «Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: Análisis

- documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-14.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). «The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review». *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Peláez, L., Montoya, J., Gaviria, A., y Acevedo, W. (2015). «Tendencias de la educación superior». *Páginas*, 97, 133-163.
- Pérez, A. (2019). *Maestros al estilo de Jesús*. [Documento en línea]. <https://bit.ly/3F4y33t>
- . (2021). «57 años de Fe y Alegría Ecuador: Antonio Pérez Esclarín, los educadores de Fe y Alegría». Video de YouTube. 30 de junio. <https://bit.ly/3h1LDwK>
- , y Rodríguez, M. (2016). «Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León (España)». *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <https://bit.ly/3VROEP6>
- Pérez, C., Ramos, C., Oliva, K., y Ortega, A. (2016). «Bifactor Modeling of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a Chilean Sample». *Perceptual and Motor Skills*, 122(3), 757-776. <https://doi.org/10.1177/0031512516650441>
- Pherez, G., Vargas, S., y Jerez, J. (2018). «Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: Herramientas para mejorar la praxis del docente». *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://bit.ly/3upgztO>
- Prieto, M. (2004). «La construcción de la identidad personal del docente: Un desafío permanente». *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. <https://bit.ly/3UurHjS>
- Quesada, V., Rodríguez, G., y Ibarra, M. (2016). «What Are We Missing? Spanish Lecturers' Perceptions of their Assessment Practices». *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48-59. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.930353>
- Quijada, K. (2019). «Excelencia del profesorado universitario: Aportes para un estado de conocimiento». *Sinéctica*, 53, 1-20. <https://bit.ly/3FpYt16>

- Raposo, M., y Martínez, M. (2014). «Evaluación educativa utilizando rúbrica: Un desafío para docentes y estudiantes universitarios». *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.6>
- , y Sarceda, M. (2010). «El trabajo en las aulas con perspectiva europea: Medios y recursos para el aprendizaje autónomo». *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(2), 45-60. <https://bit.ly/3VMoiOV>
- Reddy, Y., y Andrade, H. (2010). «A Review of Rubric Use in Higher Education». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reyero, D. (2014). «La excelencia docente universitaria: Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario». *Educación XXI*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Richey, R. (2013). «Terminology Entries (Alphabetical Presentation)». En R. Richey (ed.), *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology* (pp. 1-329). Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6573-7_1
- Robinson, K. (2010). «Teachers Are Like Gardeners». Video de YouTube. 20 de agosto. <https://bit.ly/3XVjtE6>
- Rust, C., Price, M., y O'Donovan, B. (2003). «Improving Students' Learning by Developing Their Understanding of Assessment Criteria and Processes». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Sadler, D. (2010). «Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sáenz, M., Cárdenas, M., y Rojas, É. (2010). «Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria». *Revista de Salud Pública*, 12(3), 425-433.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ciudad de México: IEESA.
- Selingo, J. (2022). *Enriching the Student Experience: How to Build a Seamless Campus To Engage Learners and Ease the Journey Through College*. [Documento en línea]. <https://bit.ly/3HaXhJI>

- Stevens, D., y Levi, A. (2013). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, US: Stylus Publishing.
- Taras, M. (2002). «Using Assessment for Learning and Learning from Assessment». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- . (2005). «Assessment, Summative and Formative: Some Theoretical Reflections». *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- The Chronicle of Higher Education. (2020). «*On the Verge of Burnout*»: *Covid-19's Impact on Faculty Well-Being and Career Plans*. Smithfield, US: The Chronicle of Higher Education. <https://bit.ly/3iDbU4J>
- Tirado, F., Miranda, A., y Sánchez, A. (2007). «La evaluación como proceso de legitimidad: La opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia». *Perfiles Educativos*, 29(118), 7-24.
- Tunstall, P., y Gsipp, C. (1996). «Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology». *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- UDLA. (2020a). *Estatuto de la Universidad de Las Américas*. Quito: UDLA.
- . (2020b). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, período 2020-2025*. Quito: UDLA.
- . (2021a). *Guía Institucional de Evaluación del Aprendizaje*. Quito: UDLA.
- . (2021b). *Modelo Educativo UDLA*. Quito: UDLA.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO. <https://bit.ly/2ZkUrzq>
- . (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.
- . (2005). *EFA Global Monitoring Report*. París: UNESCO.
- University of California, Davis (2022). «Organizing Syllabi for Online Courses». *UCDavis*. Accedido 5 de diciembre. <https://bit.ly/3VwypXT>
- Valdés, B. (2021). «Neuroeducación y sus alcances socioafectivos al quehacer docente». *Journal of Neuroeducation*, 2(2), 83-91. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37440>

- Valverde, J., y Ciudad, A. (2014). «El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios: Estudio sobre fiabilidad del instrumento». *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). «Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes». *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Wellein, M., Ragucci, K., y Lapointe, M. (2009). «A Peer Review Process for Classroom Teaching». *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(5), 1-7.

El propósito del CEA es fortalecer la excelencia académica mediante la formación y actualización del cuerpo docente UDLA. *Senderos hacia la mejora educativa* es un texto que destaca la importancia de la formación continua, y, además, describe el camino recorrido en el acompañamiento y apoyo docente para alcanzar este fin.