

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**-CARRERA DE POST-GRADO:
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Trabajo Final de la Especialización
Título:

**“Tipología de Modelos de Enseñanza y Aprendizaje-
Evaluación, del cuerpo docente de la Carrera de
Cs. Veterinarias de la UCCcuyo-sede San Luis”**

Autor: Gustavo Adolfo Giboin

Directores: Carina Silvia Fraca; Rita Quiroga

Año: 2019

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo, determinar las representaciones docentes de los Modelos educativos conocidos como: Modelo Centrado en La Enseñanza (MCE) y Modelo Centrado en el Aprendizaje (MCA) y Modelo sobre las Habilidades del Docente Competente. Su determinación se justifica porque a partir de estos resultados, se pueden implementar políticas curriculares más ajustadas a la realidad docente y de la institución, con el fin de lograr la competencia profesional. El trabajo se llevó a cabo en la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Cs. Veterinarias (UA) de la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo) sede San Luis-Argentina. El diseño fue de tipo descriptivo observacional, por medio del cual se tomaron datos por medio de una encuesta estructurada a 24 docentes de diferentes disciplinas de la carrera. El instrumento validado, cuya autoría es de Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J., Garfella-Esteban, P. R., & Fernández-March, A. (2011), se conforma de 51 ítems, los cuales se agrupan en dimensiones o factores pertenecientes a uno u otro modelo. Como resultado, se obtuvieron cuatro grupos (conglomerados) por medio de un análisis de *cluster* multivariado, para lo que se utilizó el soft Infostat (2018). Estos grupos responden a características de ambos Modelos pero no en su estado puro, mostrando un gradiente de adhesión superior hacia el modelo MCA pero sin descartar totalmente el modelo MCE. Esto significa que perdura el modelo clásico de enseñanza, donde el rol preponderante lo tiene el docente, aunque haya una fuerte tendencia hacia el modelo MCA. La hipótesis original planteada, la cual suponía una fuerte adhesión total de los docentes al modelo clásico, queda así descartada, pero reconociendo su permanencia en forma combinada con los factores que definen el modelo centrado en el estudiante (MCA).

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
La importancia de los paradigmas y modelos	4
El problema	5
Objetivos	5
1. SUSTENTO TEORICO	6
1.1. El contexto	6
1.2. El cambio de paradigma, las competencias y la estructura	7
1.3. Tipos de Paradigmas	9
1.4. La Didáctica	10
1.4.1. La didáctica como núcleo del proceso enseñanza y aprendizaje, sus paradigmas, teorías y modelos	10
1.4.2. Teorías didácticas	11
1.4.3. La Teoría Cognitiva	12
1.4.4. La teoría Artística	12
1.4.5. La Teoría Comprensiva	12
1.4.6. Teoría Socio-Comunicativa	12
1.4.7. Modelos Didácticos	12
1.4.7.1. Modelo Socrático, o Mayéutico	13
1.4.7.2. Modelo Activo Situado	13
1.4.7.3. Modelo del Aprendizaje para el Dominio	13
1.4.7.4. Modelo Comunicativo-Interactivo	13
1.4.7.5. Modelo Contextual Ecológico	13
1.4.7.6. Modelo Colaborativo	14
1.4.8. Las competencias y la evaluación	14
1.4.9. La educación superior y los modelos pedagógicos como objeto de investigación educativa	17
1.4.10. La Investigación y la Didáctica	19
2. MARCO METODOLÓGICO	19
2.1. Planteamiento del problema	20
2.2. Hipótesis	20
2.3. Definición del Objeto	21
2.4. Diseño del Estudio	22
3. RESULTADOS	25
DISCUSION	30
CONCLUSIONES	31
BIBLIOGRAFÍA	32
ANEXO	34
INDICE DE TABLAS Y GRAFICOS	
Tabla N°1- Modelos pedagógicos de Enseñanza-Aprendizaje, en base a la clasificación realizada por Gallardo et al, (2011).	18
Tabla N° 2: Valorador de cada ítems del cuestionario	26
Tabla N° 3: Valores promedio de cada Factor por grupo docente.	27
Tabla N°4- Grado de adhesión a los Factores de cada Modelo por grupo docente	28
Gráfico N°1- Agrupación de Docentes en base a la representación de Modelos de Enseñanza y Aprendizaje y Habilidad del Docente Competente.	27
Gráfico N°2- Valor de cada Factor por Grupo (conglomerado) Docente	28

INTRODUCCIÓN

La importancia de los paradigmas y modelos

El proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación con las prácticas de evaluación, dentro de la educación superior, merece ser abordado con mayor énfasis, dado que, a pesar de haberse incrementado su posicionamiento como temática de interés en los círculos académicos, continúa siendo (por lo menos desde la dimensión operativa y resolutoria para formar profesionales competentes) un interrogante complejo muy difícil de resolver en las instituciones. Posiblemente los paradigmas educativos en la sociedad conformados por teorías, conocimientos, cultura y representaciones, juegan un rol fundamental en la praxis docente en el marco de la educación superior. La carrera de Medicina Veterinaria en la UCCuyo, si bien realiza cursos y jornadas de actualización pedagógica, no escapa a las reglas y se enfrenta en este siglo, como en la mayoría de los casos, al problema de la complejidad y diversidad cultural del mundo actual, entre otros, los que repercuten en el tipo de conocimientos y competencias profesionales demandados capaces de lidiar con tal situación. Como consecuencia es necesaria una nueva forma de enseñar y de aprender, no obstante la ya instalada y vinculada a modelos de enseñanza y aprendizaje-evaluación que perciben los docentes, alumnos e instituciones de educación, pasando a ser un elemento clave para la transformación educativa. Una cosa es el cambio discursivo, normativo y otro un verdadero cambio paradigmático, profundo, que lleve consigo transformaciones dentro del seno institucional universitario, carreras y asignaturas. En este trabajo se pretendió dilucidar las representaciones o modelos docentes vinculados al tipo de conocimiento, forma de enseñanza y aprendizaje-evaluación que llevan a cabo los docentes durante su práctica áulica. Se asume a ésta última, como una instancia operativa que debidamente instaurada en el currículum, debería promover y generar el aprendizaje de competencias generales y específicas. Se entiende a ambas, resumidamente, como la capacidad adquirida por parte del estudiante para, comprender el contexto, mediante un análisis crítico de la situación y utilizar en consecuencia herramientas conceptuales e instrumentales acordes a la hora de resolver un problema real. Para lograr esta consideración, tomada como objetivo curricular, merece tanto, un diagnóstico institucional de los modelos docentes imperantes en cada unidad académica, carrera y asignatura, como de los modelos subyacentes en los estudiantes para poder comparar, ver sus diferencias y aplicar estrategias. En este trabajo se puso énfasis en el nivel docente, para dejar en una segunda instancia el del estudiante. El objetivo del trabajo fue determinar en qué grado y con qué características están presentes el *Modelo*

Centrado en de Enseñanza (MCE), Modelo Centrado en el Aprendizaje (MCA) y reconocimiento de las *Habilidades del Docente Competente (HDC)*, a través de representaciones, en los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Estos modelos se anclan en teorías y paradigmas educativos que están presentes en las instituciones, docentes y alumnos, por lo que comprenderlas en profundidad, es la base de sustentación para un cambio de la política institucional en la formación de sus docentes. El estudio en este caso se basó en la aplicación un instrumento validado CEMEDPU, (cuestionario para evaluar la metodología docente y evaluativa del profesor universitario) elaborado por Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J., Garfella-Esteban, P. R., & Fernández-March (2015), en el ámbito de la transformación educativa que está llevando en la Comunidad Económica Europea. Dicha transformación se enfoca en lograr competencias profesionales, cuyo proceso de enseñanza- aprendizaje pone foco en el rol activo del alumno (aprendizaje), más que el del docente (enseñanza), transformándose éste más en un facilitador del aprendizaje para salir del rol clásico de puro transmisor de conocimientos.

El problema

Los desafíos que realiza la demanda de profesionales competentes, capaces de afrontar la complejidad de la realidad local y global, no se condice en muchos casos con la forma de enseñar y aprender en las instituciones universitarias. Posiblemente se deba a la no comprensión de los factores implícitos en dicho proceso, lo que retarda y perjudica el crecimiento y desarrollo social y económico. El problema emerge de la necesidad de comprender los modelos teóricos pedagógicos instalados en el cuerpo docente de la Carrera de Veterinaria de la Fac. de Cs. Veterinarias de la UCCuyo- de la Provincia de San Luis-Argentina- para, una vez identificados, abordar dicha temática y su problemática por medio de estrategias institucionales más específicas. Más adelante se realiza el planteamiento del problema más detalladamente.

Objetivos

- Determinar los modelos de enseñanza y aprendizaje-evaluación y habilidades pedagógicas competentes percibidos por docentes de la UCCuyo- específicamente de la Carrera de Veterinaria.
- Identificar subtipos intermedios de modelos dentro de los dos tipos puros conocidos a) basado en la enseñanza y b) basado en el aprendizaje.

- Determinar la proporción de docentes involucrados en cada uno.
- Recomendar acciones institucionales pertinentes a disminuir las limitaciones para el cambio hacia una mejor formación de los estudiantes.

1. SUSTENTO TEORICO

1.1. El contexto

La humanidad sufre constantemente transformaciones, cada vez más intensas y extensas que involucran aspectos territoriales a diferentes escalas. En este sentido, territorio involucra lo físico-natural, cultural, político, económico y sociológico. Puede referirse a una comunidad, municipio, provincia, estado, continente o mundo en general. La globalización y sus derivaciones revolucionarias en la dimensión tecnológica como las TICs, son consecuencia de los nuevos paradigmas o transformaciones que se van dando dentro de estos, por lo que no queda exento el educativo y sus niveles de formación. La complejidad del mundo laboral se correlaciona con la complejidad dentro y entre los territorios y el tipo de problemas a resolver. Por lo visto, se puede decir que es hora de centrarse posiblemente con mucho énfasis en las *competencias profesionales*, en el *saber ser* y *el saber hacer*, más que en la información, lo que implica un cambio profundo en la forma de enseñar y evaluar, asumiendo que se aprende cuando se evalúa. Para ello, es imperioso pasar de una forma de enseñar y aprender centrada puramente en los conocimientos conceptuales o información, a los conocimientos que permitan al estudiante-profesional, actuar eficaz y eficientemente ante una situación real. Para ello, entonces, la autonomía del alumno en el aprendizaje se transforma en uno de los pilares que dan sustento al nuevo desafío. El eje pedagógico centrado en la enseñanza debe dar paso al centrado en el aprendizaje, el rol activo del docente en mayor grado que el del alumno. En este sentido la formación en competencias va correlacionada con una evaluación por competencias, las que demandan a su vez un currículum institucional, disciplinar, insumos y técnicas didácticas diferentes a las que prevalecen. Por lo dicho, es que la institucionalización y operatividad para dicho proceso de cambio, merecen un tratamiento especial, mucho compromiso y comprensión por parte de todos los actores involucrados (alumnos, docentes y sociedad en general). La planificación curricular es el núcleo o motor inicial del cambio que es necesario dar a nivel de estructura institucional, de planes de estudio y asignaturas (Díaz, 2005). Dada la complejidad que implica el cambio de paradigma propuesto, requiere de la comprensión y valoración de los supuestos que encierra en profundidad y de las dimensiones y procesos que lo

justifican. En este contexto la evaluación y más precisamente la evaluación en competencias, demanda la identificación de los supuestos y premisas que le otorgan poder de generación de aprendizajes significativos en el alumno. Todo el proceso como ya se ha mencionado, se encamina dentro de un cambio gradual de tipo cultural y valorativo en principio, basado en información clara y precisa, dirigida a todos los integrantes institucionales, (Pueyo y col., 2008).

1.2. El cambio de paradigma, las competencias y la estructura

Se dice que la flexibilidad es una característica diferencial que se busca en varios órdenes de la vida, por ejemplo en la producción de materiales resistentes, en la organización y gestión para tomar buenas decisiones adaptadas al entorno cambiante, en el pensamiento para tener puntos de vistas diferentes y considerar el pensamiento del otro, etc. pero no se logra siempre. Una de las causas, puede atribuirse a la estructura, al ensamblaje y función de cada una de las partes que hacen al todo un sistema, sea organizacional, de pensamiento u otro tipo de naturaleza de objeto. En el ámbito educativo, dimensión se puede buscar en el tipo de instituciones, el currículum, pensamiento docente y de los alumnos. En éstos, las representaciones rígidas y ancladas en el pasado sin advertir los cambios suscitados, por ejemplo, sobre todo en lo referente a la enseñanza-aprendizaje-evaluación son posiblemente las causas de la incapacidad para la adaptación a los nuevos retos. Dentro del ámbito educativo, este núcleo problemático se manifiesta en la imposibilidad de dar respuestas a preguntas como: ¿qué pasa con los estudiantes que les cuesta razonar, aprender o no tienen motivación?. Es evidente que estas cuestiones no están muchas veces explicitadas en el currículum y si lo están, no se abordan desde lo pedagógico, porque son aspectos de la formación vinculadas a competencias que no tienen nada que ver con técnicas e información disciplinares específicas. No por ello son menos importantes, en éste sentido, Font (2013), define a las *competencias* como al “*Conjunto o repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica, demanda que se corresponde a un contexto habitual de la vida humana.*”. En consecuencia, las competencias (en toda su dimensión), estarían representando (adhiriendo a la definición del autor) a lo que debería apuntar la educación general y en particular la educación superior (ES) en el contexto del siglo XXI. El conocimiento (desde una posición pragmática) sirve para resolver problemas para la supervivencia. Todos los seres vivos “conocen” o aprenden para resolver sus problemas o desafíos de la vida cotidiana y perpetuar la especie, que va desde los más simples (célula, bacterias, virus, etc.) hasta los más complejos como

los seres humanos. Pero éste último a diferencia de los primeros y por medio de la cultura, ha modificado históricamente su entorno y sigue haciéndolo de manera más vertiginosa, repercutiendo en su forma de vida y grado de complejidad de los tipos de problemas a resolver. Sobran los ejemplos en distintos órdenes de la vida, pero para citar algunos, se puede mencionar a las nuevas enfermedades (emergentes y re-emergentes), nuevos problemas ambientales, sociales y políticos, etc. muchos de los cuales no existían en tiempos pasados. La complejidad de los hechos va acompañada de mayor velocidad de cambio y confusión o desconcierto general, con efectos diversos sobre la humanidad y la vida en general. Estas son algunas de las problemáticas del mundo actual que representan verdaderos desafíos para los profesionales, investigadores y formadores de formadores en la ES y en todos los niveles educativos. Si se asume la situación planteada, desde lo institucional, organizacional, presupuestario y curricular ¿es válido continuar ignorando las representaciones no acordes, tipo de pensamiento rígido y estructuras educativas que forman ciudadanos y profesionales con saberes que no se ajustan o no alcanzan para enfrentar la problemática descrita?. Es válido hacer notar que se debe partir de algún tipo de representación de la realidad que involucre a la institución, para luego modificar las estructuras mantenidas por las funciones establecidas para cada una de las partes que la componen. De esta manera cambiando las funciones, inmediatamente cambiarían las estructuras que no se adecuan dentro de la institución y sectores que las conforman (administrativo, normativo, pedagógico, curricular, etc.). El cambio de funciones, podrá darse posiblemente si primero se acepta la necesidad de un cambio de paradigma, de imágenes y representaciones que se tiene de la enseñanza y aprendizaje de lo contrario es muy probable que se continúe con una educación que no logre adecuarse al nuevo contexto. En este sentido el debate institucional es clave para “romper” paradigmas que no se adecuen y promover el cambio institucional en lo curricular y los modelos pedagógicos. Surge a esta altura del análisis, la obligación de situar el rol de las competencias profesionales. Se expresó que existen nuevos problemas complejos y dinámicos en el mundo y que es necesario enfrentarlos desde nuevos enfoques, estrategias, métodos y técnicas para resolverlos. Desde la faz profesional entonces, la formación obliga ahora a poner foco tanto en el saber “ser” como el saber “hacer”. Al respecto, según expresa Font C. (2013), las *competencias profesionales* que debe adquirir el estudiante para enfrentar esta realidad a su egreso, se lograrían mediante el afrontamiento de situaciones reales durante su formación, guiado por el docente como facilitador, dejando de lado los supuestos establecidos a priori curricularmente, muchas de las veces, excedidos en

contenidos conceptuales. Esto no significa desconocer la importancia del currículum a priori. En total acuerdo con lo que plantea el autor y la factibilidad de su aplicación a nivel institucional, se tiene conciencia de que no es tarea de un día, pero abre un camino de discusión en todos los niveles, en función de que va de la mano de cambios necesarios en las estructuras del currículum, modelos docentes de enseñanza-aprendizaje-evaluación y habilidades, junto al conocimiento de la representación social y del alumno referida a modelos y necesidades de cambios.

1.3. Tipos de Paradigmas

Desde la psicología educacional, según Hernández R. (1998) citado por Aguilar (2018), se pueden comprender los fundamentos de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta la multiplicidad de paradigmas presentes en la institución y en la disciplina misma, los cuales hacen referencia básicamente a la concepción de sujeto, el enfoque epistemológico y las aplicaciones de campo de cada docente. Los paradigmas a que hace referencia son:

- Paradigma Conductista
- Paradigma Ecológico
- Paradigma Humanista
- Paradigma Cognitivo
- Paradigma Psicogenético
- Paradigma Sociocultural

Sin ahondar en las características individuales y diferenciales de cada uno, se pueden extraer elementos esenciales que los caracterizan, los cuales ponen foco en el rol docente y del estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo surgen dos tipos o clases generales de un mismo proceso, asumiendo la coexistencia de subtipos intermedios. Uno de ellos se centra en el *rol docente* principalmente, o sea, en el proceso de la enseñanza, considerando al alumno un ser pasivo, descontextualizado, cuyo rol principal es recibir información provista por el docente o autoridad fuente de conocimiento o saber sabio, verdadero, inmutable. El modelo clásico, asociado a la concepción positivista de la generación de conocimiento, el cual a su vez hace una reducción fiscalista de las cuestiones humanas, sociales y biológicas. La evaluación es puntual, basada en conductas observables, mensurables, sin tener en cuenta el proceso o los medios por el cual el estudiante logra el conocimiento. Como ejemplo clásico, el

Paradigma Conductista reúne estas características. Los docentes e instituciones encuadrados en este paradigma avalarán y pondrán en prácticas técnicas y normativas centradas en el rol del docente, a favorecer la enseñanza y la evaluación puntual. En el otro extremo, se encuentra un paradigma que pone énfasis en el proceso *de aprendizaje* por parte del estudiante. O sea que el interés principal, está puesto en aspectos esenciales que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante y los mecanismos por el cual éste lo logra. Por lo tanto el contexto y el entorno general e institucional, juegan un rol primordial en el conocimiento o saber sabio en juego y las competencias adquiridas. La significancia del conocimiento contextualizado, para el estudiante es clave si se pretende un aprendizaje por competencias, donde el saber sabio es un elemento más pero no es el fin, por lo tanto el conocimiento se concibe como un proceso o saber hacer en el marco de una situación problemática, concebida como dinámica.

El conocimiento científico se aparta de su concepción positivista clásica, para ir de la mano de una concepción de la realidad más dinámica, más acorde con los cambios sociales, humanista, ambientalista, socio-biológica. Los docentes e instituciones que se encuadran en éste paradigmas tenderán a poner foco en el alumno y proceso de aprendizaje por competencias, donde la evaluación no es puntual ni finalista. Por el contrario, se caracteriza por ser procesual, asumiendo al error cometido por el estudiante, como punto de partida del conocimiento. El saber hacer se torna prioritario, donde el conocimiento o información conceptual es un insumo más de dicho proceso. Se puede citar como ejemplo al resto de los paradigmas mencionados, con sus aportes individuales.

1.4. La Didáctica

1.4.1. La didáctica como núcleo del proceso enseñanza y aprendizaje, sus paradigmas, teorías y modelos

La didáctica es una disciplina pedagógica cuyo significado o definición se basa en una doble raíz: a) *docere*, que significa enseñar y b) *discere*, aprender. Por lo visto, este complemento de vocablos en su definición, muestra la necesidad misma de un enfoque integrador cuando se hace referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido los agentes intervinientes (docente-discente) en su accionar cotidiano se complementan interactuando y comunicándose en dicho proceso. Como disciplina científica, pone foco en su objeto de estudio que es el proceso mismo de enseñar y

aprender. Si la pedagogía se encarga de comprender y explicar mediante teorías el proceso educativo, la didáctica como disciplina pedagógica se ocupa del proceso que lleva adelante el docente en el aula, justificando y dando validez a dicha actividad por medio de la investigación y la formación de docentes y estudiantes. O sea que la Didáctica, es una disciplina autónoma perteneciente al corpus de las Ciencias de la Educación o Pedagogía. Como tal posee teorías y modelos que permiten realizar investigaciones del objeto mencionado, cuya finalidad es mejorar la práctica docente y aprendizaje, persiguiendo una formación integral, enfocada en la capacidad crítica, actitudinal y procesual del estudiante. La investigación didáctica se encuadra también en diversos paradigmas de los que emergen sus métodos para abordarla como objeto. Así por ejemplo la encuadrada en el positivismo utiliza el método *hipotético deductivo* y es conductista. Se pueden encontrar paradigmas con enfoques puestos en la enseñanza o rol del profesor como aquellos que lo hacen en el estudiante o proceso de aprendizaje. A continuación se mencionan y resumen sus características principales de algunos de ellos: paradigma **Presagio-producto** y **Proceso-producto**, ambos centrados en la enseñanza, principalmente en las actuaciones del docente que llevan a una buena enseñanza. Ambos paradigmas, destacan las destrezas, habilidades y capacidades del profesor. Según Allen y Ryan (1969), es necesario tener un "don didáctico y radiografía vocacional". Algunos atributos necesarios del docente son: apertura, empatía, creatividad, solidaridad, compromiso, abierto, empático, creativo, solidario, comprometido, intelectual-crítico-situado, intelectual-situado-identificado e ilusionado. Los mencionados no son los únicos paradigmas presentes como se mencionó, han surgido otros que tratan posiciones intermedias, más centradas en el rol del estudiante, que persiguen dilucidar aspectos humanos presentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos de estos: **Paradigma Mediático**, con sus dos enfoques centrados uno en el profesor y el otro en el alumno y **Paradigma Ecológico**, que concibe una interacción fuerte entre docente y discente de manera activa para trabajar mediante la información, conocimientos, actitudes y procedimientos en procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados con perspectiva naturalista e interdisciplinar.

1.4.2. Teorías didácticas

A la didáctica, como cualquier disciplina científica, se le atribuye conocimiento fundado en paradigmas, teorías y modelos didácticos, los cuales se erigen como marco referencial de la investigación, la actuación docente y del aprendizaje en el aula. Por otro lado facilitan la comprensión, la descripción y explicación de la actuación y puesta

en práctica de las diferentes estrategias de enseñanza por parte del docente. También de las conductas, procesos y valores que emergen del estudiante en el marco del currículum institucional, disciplinar y programa específico de la asignatura en cuestión. Rivilla (2009) cita cuatro teorías que explican el proceso de aprendizaje y que determinan de alguna manera las estrategias, modelos y técnicas utilizadas por el docente en el aula. Estas son: T. Cognitiva, T. Comprensiva, T. Artística y T. Socio-comunicativa. Cada una se caracteriza por:

1.4.3. La Teoría Cognitiva

Pone énfasis en las capacidades, sentimientos y modelos que una persona tiene para comprender la realidad de forma activa. Autores como Ausubel (1976), Brunner (1996), Pozo (1999) son los más representativos.

1.4.4. La teoría Artística

Es una metáfora que por un lado relaciona a la enseñanza como una técnica o regla que el docente domina para comprender la realidad y por otro, considera el valor de la creatividad para interpretar la realidad cambiante, dinámica, específica de cada situación e imposible de generalizar por medio de leyes naturales. O sea que, cada situación de enseñanza y aprendizaje es única e irrepetible, por lo que cada estudiante es único e irrepetible.

1.4.5. La Teoría Comprensiva

Es interpretativa de la realidad, de forma intersubjetiva y holística u orgánica. Parte del valor de los significados, del sentido que le da el sujeto a los diversos significantes de la realidad compleja.

1.4.6. Teoría Socio-Comunicativa

Se afianza en el contexto actual de las comunicaciones, de un mundo globalizado, en la sociedad del conocimiento, para lo cual el esencial la comunicación como práctica social y por ende la construcción del saber cómo producto de la interacción y comunicación de saberes, donde las imágenes y representaciones como también las culturas de cada agente son el ámbito de construcción del saber.

1.4.7. Modelos Didácticos

Basados en las teorías expuestas, son representaciones posibles de la realidad educativa en el aula y el contexto del currículum, donde están implicadas las estrategias

de de enseñanza y aprendizaje que cada docente pone en juego consciente o inconscientemente. En este sentido, dependiendo del paradigma, teoría y modelo que posea, resultará su actuación en el aula, reflejada a su vez en técnicas y procedimientos, e insumos utilizados. El aprendizaje en cuanto a proceso y resultados son dependientes de lo primero. Según Rivilla (2009), se pueden sintetizar los siguientes modelos:

1.4.7.1. Modelo Socrático, o Mayéutico

Sustenta que por medio del diálogo docente-alumno emergen las ideas más importantes.

1.4.7.2. Modelo Activo Situado

Ligado a la Escuela Nueva, en oposición al modelo tradicional que otorga un fuerte protagonismo docente y disciplinar en el aula. Surge de esta manera la importancia del rol del aprendizaje activo, situado y contextualizado por parte del estudiante. En este sentido el estudiante es un ser autónomo y responsable dotado de experiencias y formas propias de ver la realidad.

1.4.7.3. Modelo del Aprendizaje para el Dominio

Caracterizado por considerar que el aprendizaje está en función del tiempo óptimo para su logro y para cada persona. Según Bloom (1976) es dependiente de las características de cada estudiante y otras variables como la autoimagen del estudiante, la cual se transforma en un refuerzo positivo cada vez que logra su objetivo de auto-aprendizaje.

1.4.7.4. Modelo Comunicativo-Interactivo

En este modelo la comunicación y la interacción es el eje de la enseñanza-aprendizaje, adaptados a una realidad específica de trabajo.

1.4.7.5. Modelo Contextual Ecológico

Valora lo multicultural y la didáctica situada, donde el acto comunicacional tiene relevancia para la actuación en lo local y su entorno, aceptando la diversidad cultural. Se nutre del modelo socio-comunicativo. Ambos modelos parten del rol del medio, considerando lo que se desarrolla en él y a partir de él. En este sentido el papel de la enseñanza asume un rol emancipador, innovador, comprometido con la transformación social del entorno.

1.4.7.6. Modelo Colaborativo

La acción didáctica es colaborativa entre docentes y discente por medio de la conformación de un equipo que se compromete con el trabajo transformador del medio. Las acciones didácticas son vivencias en común, mediante una implicación de ambos actores. Este modelo es más amplio que los anteriores en el sentido de implicar un compromiso del profesorado y de los estudiante en el medio donde se actúa. Se nutre de tareas y proyectos compartidos que ponen foco en la comunidad desde la institución educativa.

1.4.8. Las competencias y la evaluación

En el ámbito europeo la comunidad educativa de nivel superior va encaminada a superar el proceso educativo centrado en la enseñanza poniendo énfasis en el aprendizaje del alumno, afectando profundamente la concepción de la evaluación. En este sentido se pretende dar paso a una que se concibe como instancia de aprendizaje, más que calificativa y por consecuencia clasificatoria. Para tal propósito, el “*error*” cometido por el estudiante pasa a ser una oportunidad para el aprendizaje y por lo tanto, la retroalimentación docente-alumno permanente cumple un rol fundamental junto a la autoevaluación y coevaluación (Carmona & Flores 2008). Según Tobón, Prieto, & Fraile, (2010): “*Las competencias no son un concepto abstracto: se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Existen como tales desde el surgimiento humano, porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social y el ambiente ecológico*”. En la opinión de estos autores, las competencias, han existido y seguirán existiendo. Las mismas estuvieron presentes sin ser conceptualizadas como tal, desde el momento mismo en que el hombre da inicio a una interacción continua con el medio natural y socializa. La pregunta que se hacen los autores es, por qué no se ha hecho foco en las mismas desde el sistema educativo, que impedimentos existieron y subsisten para no cambiar el enfoque pedagógico tradicional. La necesidad actual radica, como ya se ha explicado, en que el modelo tradicional no es funcional tan solo a la demanda de nuevos perfiles profesionales a nivel mundial, sino que además parecería estar atado a paradigmas y modelos que difícilmente subsistan frente a los cambios mundiales. La dinámica de estos últimos se ve reflejada en varios aspectos, a saber: La globalización y cambio de identidad de las sociedades; internalización de las economías; cambios acelerados en el desarrollo científico y tecnológico; urgencia de implementar acciones

para prevenir el daño y la destrucción del ambiente, que va a pasos agigantados; los cambios acelerados en los valores y las costumbres sociales, que requieren nuevos planteamientos y acuerdos colectivos para asegurar la convivencia (Tobón, Prieto, & Fraile, 2010).

Un nuevo modelo pedagógico basado en competencias merece la atención integral por parte del sistema educativo en todos los niveles, donde el cambio del currículum es la base para encuadrar a los cuatro tipos o enfoques por competencias que se mencionan a continuación: funcionalista, conductual, constructivista y socio formativo. Este último tipo es el que reuniría los atributos de las competencias acordes al nuevo paradigma (Tobón, Prieto, & Fraile, 2010). Para poner un ejemplo de la profesión veterinaria, se puede decir que el hecho que un estudiante posea la habilidad, (adquirida durante el proceso de formación) para realizar un acto médico determinado, no implica que el mismo sea realizado con incumbencia, pertinencia o idoneidad. Estos últimos caracteres corresponden a saberes que hacen al saber "ser", que se complementan con el saber "hacer" y el saber "conocer". En consecuencia la formación no es compatible con la complejidad del contexto donde debe actuar el profesional, exigiendo otra formación, un "valor agregado" o plus el cual surgiría de otra concepción de proceso de enseñanza y aprendizaje, donde estén involucrados docentes y estudiantes.

Entonces, en función de esta situación se justificaría la necesidad de poner foco en la integración de estos tres saberes, donde la teoría o corpus teórico de la pedagogía y la didáctica en forma específica, otorgan conocimientos instrumentales para mejorar la formación de los actos, procedimientos o técnicas que puede realizar el profesional veterinario, siempre que sean contextualizados y situados. La capacidad de razonar, integrar, interpretar y tomar decisiones cobra mayor importancia que solamente poseer información, más aún, si el acto profesional se sustenta en principios, valores (saberes actitudinales). En consecuencia los conocimientos conceptuales, tomados como eje en la formación tradicional, deben dar paso a los conocimientos procedimentales y actitudinales integrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje que deja en menor medida el rol activo del docente, para posicionar el protagonismo del estudiante, procurando el auto-aprendizaje continuo. En este contexto, los tres tipos de saberes mencionados solo pueden transformarse en significativos para el estudiante, si hacen referencia a un contexto problemático situado (Tobón, Prieto, & Fraile, 2010). En la calificación tradicional o puntual dada en un momento determinado del ciclo educativo (parcial, examen final), basada en determinar el grado o cantidad de conceptos e información adquirida sin un contexto real que de sentido a los mismos, no favorece el

aprendizaje que se pretende. Por otro lado los números, letras o lo que fuere, tomados como evidencia del resultado de aprendizaje o logro, cumplen con la función de código o signo que tiene un significado para el evaluador, que entraña cierta vaguedad y ambigüedad, por más que se la presente como objetiva. No puede captar las diversas dimensiones implicadas en el logro de competencias profesionales, lo que en términos epistémicos, podríamos decir, que no capta el objeto en todas su dimensión de acuerdo a lo que se pretende en función de una subjetividad enmascarada de objetividad. Los números, por si solos, como única expresión o evidencia de aprendizaje en un hecho evaluativo, no dan crédito de capacidades, habilidades, valores en un momento puntual, sea parcial o al final del proceso de enseñanza-aprendizaje si no van acompañados de un contexto de aprendizaje que de significancia a los contenidos, técnicas o lo que fuere que se pretendió enseñar. Sumar y promediar calificaciones numéricas, se puede interpretar como las sumas y promedios de cantidades universales estandarizadas de "conocimientos", como por ejemplo el patrón de medida "metro", que es igual en cualquier parte del mundo. El problema es, si la calificación dada se ajusta o no a lo que se pretendió evaluar, o sea si es o no válida, y en esto juega un rol importantísimo: el contexto teórico, el indicador seleccionado como referente y en consecuencia el instrumento y la escala Surge así la siguiente pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre una escala ordinal, de razón y nominal (cuantitativas-cualitativas), en cuanto a la capacidad de expresar un juicio válido y preciso del aprendizaje? En este sentido no es cuestión de escalas, sino de definiciones del objeto, su naturaleza (aprendizaje y enseñanza pretendida) e indicadores que sean los más útiles por su representatividad del hecho empírico en sí los que darán credibilidad y "objetividad" a todos los actores involucrados. Normalmente la evaluación educativa utiliza el mismo instrumento y escala para todo tipo de situación sin poner foco en el indicador y procedimiento más válido y confiable para lo que se pretende evaluar. Lo concreto es que la calificación es necesaria para dar crédito de los logros del estudiante, sea este al inicio, durante o al final de un proceso evaluativo, por medio de un juicio valorativo que realiza el docente. Esto se da también dentro de un contexto más amplio, que representa lo esperado para ese nivel o grado, disciplina, currículum, etc., por parte de la institución y la sociedad. La calificación es un componente de la evaluación en cuanto permite "medir" en su concepción más amplia si se aprendió o no un concepto, un proceso tecnológico, un procedimiento médico, un valor, una habilidad, actitud o competencia profesional determinada y la expresión valorativa de la misma tiene sentido siempre y cuando sea válida, confiable, precisa, con respecto al objeto evaluado. Al respecto, se puede decir

que el problema de la evaluación y la calificación, no es en sí mismo el resultado o juicio valorativo final, sino la adecuación de base simbólica o de indicadores utilizados por el evaluador, o sea, el sistema de referencias que utiliza el evaluador de la realidad observable (el aprendizaje logrado) y el significado que él le da. Nuevamente el problema se suscita, cuándo el instrumento de evaluación no es validado por el sistema, institucional y no comprendido por la sociedad. La cuestión crítica en este punto, es entonces, ponerse de acuerdo en dichos indicadores una vez definido el objeto y su naturaleza, sabiendo de antemano que tal vez nunca se logre medir en profundidad lo que se pretende medir. Digo medir en su sentido amplio, (González Pérez, 2000). En este sentido, se puede decir que existen esfuerzos institucionales para salir de la representación tradicional que se tiene de la calificación y de la evaluación en sí a través de diversas estrategias como la capacitación y concientización del colectivo docente, institucional y social en que la evaluación es una instancia de aprendizaje. La misma demanda mayor atención para su instrumentación durante el proceso que al final de éste con fines promocionales del estudiante en virtud de que los logros de formación en competencias profesionales son más que la mera información o saber conocer, en línea con la formación esperable en éste contexto competitivo dado a nivel internacional. El punto de inicio podría ser el trabajo por disciplinas (en el ámbito de la educación superior) sin descuidar el nivel institucional, considerando criterios de evaluación por competencias y objetivar mediante consenso, indicadores o referentes empíricos de lo que se pretende evaluar. La evaluación por competencias exige un proceso de construcción institucional permanente mediada por trabajos entre docentes, asesores pedagógicos y autoridades académicas, teniendo como premisa que se obtendrán mejores resultados en cuanto a la evaluación tradicional. (González Pérez, 2000).

1.4.9. La educación superior y los modelos pedagógicos como objeto de investigación educativa

Esta preocupación derivó en acciones concretas desde mediados del siglo pasado incrementándose las investigaciones en este sentido hasta el día de hoy y pone su interés preferentemente en la temática vinculada a los procesos de *enseñanza-aprendizaje-evaluación*. Se destaca la necesidad, en función de lo ya expresado, de poner énfasis en los procesos pedagógicos centrados en el aprendizaje, más que la enseñanza y el rol de profesor como facilitador del aprendizaje autónomo por parte de los alumnos. El cambio del sistema, implica entonces un rol más activo por parte del alumno que va de simple receptor, a un individuo activo que gestiona su proceso de aprendizaje.

¿Qué estilos pedagógicos están presentes en los docentes de la educación superior (ES)?, ¿Qué modelos de enseñanza, evaluación y habilidades docentes manejan? Este objetivo se torna fundamental si se persigue un cambio institucional. Por lo tanto la aplicación de un instrumento validado que se capaz de medirlo, puede arrojar luz a cuestiones estratégicas para el cambio. Existen dos modelos extremos o "puros" de enseñanza-aprendizaje en los que se pueden encuadrar los docentes de ES, permitiendo combinaciones o tipologías intermedias. Las mismas surgen de creencias, representaciones y lo que manifiestan los docentes acerca de sus prácticas docentes:

- a) Modelo de transmisión del conocimiento, centrado en la enseñanza, centrado y profesor, reproductor del conocimiento.
- b) Modelo facilitador del aprendizaje, centrado en el alumno, constructor del conocimiento.(Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001), citados por Gallardo et al, 2011). Por otro lado Samuelowicz y Bain (2002) expresan que tanto en la fase de enseñanza-aprendizaje como en la de evaluación, coexisten los dos modelos teóricos encontrados, centrado uno en la enseñanza y el otro en el aprendizaje. La evaluación centrada en la enseñanza pone énfasis en la reproducción del conocimiento, mientras que la centrada en el aprendizaje en la construcción del conocimiento (Gargallo, et al 2011).

Tabla N°1-Modelos pedagógicos de Enseñanza-Aprendizaje, en base a la clasificación realizada por Gallardo et al, (2011).

	<i>Modelo basado en la enseñanza</i>	<i>Modelo basado en el aprendizaje</i>
Concepción del conocimiento	Construido externamente, inmutable.	Construcción social
Concepción del aprendizaje	Adquirido	Construcción personal, compartida, negociada
Concepción de la enseñanza	Transmitida por el profesor	Proceso interactivo, facilitador del aprendizaje
Metodología docente	Lección magistral	Motiva, fomenta las competencias y el auto-aprendizaje
Materiales de aprendizaje	Apuntes del profesor, libros.	Diversos. Fomentan la crítica, síntesis, reflexión, interacción y cooperación.
Metodología de la evaluación	Examen	Formativa
Uso de la tutoría	Temporal	Activa y sistemática

1.4.10. La Investigación y la Didáctica

La enseñanza no se puede llevar a cabo adecuadamente sin una base teórica, pero también sin una base práctica, la cual también contribuye a la teoría (Aebli 1988) citado por Rivilla (2009). La explicación de los hechos didácticos son justificados y validados en el contexto de una teoría que les de sustento. El accionar docente durante la enseñanza se enriquece partiendo de supuestos teóricos del proceso mismo ya validados por diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas que aportan al conocimiento de la didáctica. La investigación científica en didáctica tiene como fin generar nuevos conocimientos afines al quehacer docente-discente, explicar, comprender y describir dichos procesos, y en base a ellos mejorar la enseñanza formativa o por competencias basada no tan solo en conocimientos conceptuales o informativos, sino en procesuales y actitudinales. En síntesis, se puede decir que la didáctica como disciplina científica-tecnológica, tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el aporte de conocimientos generados en base a la investigación científica que responda a los interrogantes de "cómo", "por qué" y "que sentido o significan" determinados elementos, situaciones, variables que se dan durante el acto didáctico. La didáctica como saber avanza cuando se nutre de las investigaciones que se basan a su vez en el aporte de docentes, estudiantes e investigadores en cuanto a áreas problemáticas bajo la luz o el amparo de paradigmas, teorías y modelos educativos presentes en los docentes, estudiantes institución y medio social. En este sentido la profesionalización del profesorado implica también la adopción de una práctica investigativa de su propia acción didáctica en el contexto institucional.

2. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de este trabajo lo da el Método Hipotético Deductivo, con un enfoque descriptivo-explicativo-observacional dentro del contexto disciplinar de las ciencias de la educación. La investigación permitió describir los atributos representativos de los modelos y subtipos pedagógicos, como también las habilidades del docente competente a través de representaciones prevalentes en el cuerpo docente y de esta manera clasificar a estos dentro de los modelos mencionados. De alguna manera se puede inferir que los modelos, son un referente y disparador de determinadas prácticas pedagógicas por parte del docente.

2.1. Planteamiento del problema

La práctica docente cotidiana se correlaciona con los modelos, conceptualizaciones y representaciones que posee el mismo en cuanto a roles tanto **del estudiante como** del docente en aula, formas de enseñar y aprender, concepción epistemológica del conocimiento en general y disciplinar en particular, etc. Es una síntesis de su historia de formación, la cual se inicia en la mayoría de los casos a partir de su rol de alumno en el ámbito universitario y transcurre, por diversas instancias de formación como docente universitario. Pero aun habiendo recibido una formación pedagógica completa en educación superior, no dejan de estar presente y ejercer su influencia factores culturales, institucionales, políticos y paradigmas imperantes, los cuales pueden o no favorecer al cambio propuesto. En el caso particular de éste trabajo, el interrogante principal pasa por la determinación de los factores que determinan la práctica docente actual de la UCCuyo, especialmente de los docentes de la Facultad de Cs. Veterinarias de la carrera de Veterinaria. En función de lo mencionado, se plantean las siguientes preguntas vinculadas al problema:

¿Qué tipología de enseñanza-aprendizaje-evaluación predomina en el colectivo docente de la Carrera de Cs. Veterinarias de la UCCuyo sede San Luis?

¿Cuáles son sus características principales, según el tipo encontrado?

2.2. Hipótesis

“Actualmente la teoría concibe en términos generales dos formas de actuación docente:

- a) Concebida como “tradicional” centrada fuertemente en la enseñanza. Pone foco en el rol activo del docente como transmisor de conocimientos y rol pasivo del alumno como receptor de información.
- b) Centrada en el aprendizaje activo por parte del estudiante y como promotor del auto-aprendizaje, del docente.
- c) En base a estos, se afirma que los docentes de la Carrera de Cs. Veterinarias, basan sus prácticas pedagógicas en el Modelo Centrado en la Enseñanza, en función manifestar preferencia por los atributos que lo representan.

d) Si este es el caso, los docentes deben concebir al conocimiento como construido externamente, al aprendizaje como adquirido, la enseñanza transmitida por el profesor, la metodología docente de preferencia a la lección magistral, los materiales de aprendizaje a los apuntes del profesor, libros y el uso de tutorías en forma temporal, entre otros.”

2.3. Definición del Objeto

La carrera de Veterinaria de la UCCuyo, fue creada en el año 2008, cuenta con 180 alumnos (habiendo egresado hasta el momento 15) y un cuerpo docente de 32 profesionales. Su estructura organizativa y de gobierno se compone de un decanato, una secretaria académica, coordinación de carrera, de extensión e investigación. El cuerpo docente se conformó desde su creación con docentes de cierta relevancia en cuanto a experiencia y formación provenientes de otras universidades, hasta tanto se formaran los locales. Actualmente la conformación está dada en su mayoría por docentes externos aunque se hacen esfuerzos por formar a docentes locales. La carrera se estructura en disciplinas que hacen a la formación general y a otras correspondientes a tres orientaciones que el **estudiante** debe elegir: a) Salud Animal; b) Producción Animal; c) Salud Pública. El campo laboral del veterinario es muy amplio, pero se encuadra en términos generales en actividades que tienen que ver con la prevención, diagnóstico, terapéutica, y tratamiento de las enfermedades de los animales. Dirigir, asesorar a establecimientos destinados a la prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades de los animales y las que afecten a la población humana (zoonosis). Dirigir, evaluar y certificar acciones sanitarias y estudios epidemiológicos destinados a la prevención, control y erradicación de las enfermedades transmisibles por los alimentos. Efectuar el control higiénico- sanitario de las especies animales, sus productos, subproductos y derivados para consumo y uso humano e industrial. Planificar, organizar, dirigir, asesorar, controlar y certificar la producción animal en todas sus etapas y las tecnologías aplicadas. Planificar, organizar y dirigir jardines zoológicos, parques y reservas de fauna autóctona y exótica. Actualmente el problema pedagógico a nivel mundial se centra en poder mejorar la calidad de las prácticas docentes, como también el contexto institucional. Ambos tienen el deber de garantizar la salida de profesionales competentes para resolver los problemas que demande la sociedad, lo que requiere mucho más que brindar información al estudiante suponiendo que la formación está garantizada. En consecuencia, si no se conoce qué motivos, circunstancias, modelos, ideologías, capacidades, etc. presentan los docentes de una

institución, no se podrá comprender el porqué de sus prácticas, ni definir políticas institucionales que orienten el rumbo pedagógico. Actualmente se hace el esfuerzo permanente de formación pedagógica, pero no se conoce el estado de las representaciones de dichos modelos, por lo que se considera de mucha utilidad poder abordar estas cuestiones y definir en cuestión políticas al respecto desde la UA.

2.4. Diseño del Estudio

El trabajo estuvo orientado a recabar información, por medio de una encuesta, de la totalidad de docentes de la Fac. de Cs. Veterinarias. Más específicamente, se tomaron datos indicadores de representaciones presentes, en relación a su concepción de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, evaluación, rol docente, rol del alumno y habilidades didácticas. De un total de 34, se logró encuestar a 24 de ellos, lo que representa el 70 %. El instrumento que se utilizó, es una encuesta estructurada de 51 ítems o preguntas cerradas y 2 abiertas, la cual se ha aplicado en otros ámbitos educativos y se lo conoce como Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU) propuesto por Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J., Garfella-Esteban, P. R., & Fernández-March, A. (2011). Estos autores aclaran que si bien es un instrumento que toma datos cuantitativos del presente, el docente al responder, lo hace desde una posición retrospectiva, desde el momento en que apela a su memoria y que la supuesta objetividad pretendida, en base a su valorador cuantitativo, encierra una indeterminada subjetividad dada por la intencionalidad de la respuesta. No obstante dicho instrumento ha sido validado por los autores y por lo tanto se fue tenido en cuenta para este trabajo para los objetivos que se propusieron en el plan inicial. El análisis y procesamiento estadístico de los datos, se centró en la obtención de: a) medidas de tendencia central (proporciones y medias) y sus respectivos intervalos de confianza para cada indicador (variables) en cuestión y b) obtención de grupos (*cluster*) homogéneos, por medio de un análisis multivariado. Por medio de éste se obtuvieron grupos de docentes adherentes a tipos y subtipos de modelos pedagógicos encuadrados en los ya descritos, según la teoría respectiva.. Los datos fueron procesados por medio del soft Infostat (2018). El cuestionario se adjunta en la sección anexo del presente documento. Como se mencionó, se aplicó el instrumento CEMEDEPU, el cual se compone de ítems (preguntas) que se agrupan en *factores* que a su vez, se agrupan para dar a nombre a dimensiones más abstractas constituyentes de los Modelos didácticos y las habilidades del docente

competente, según expertos. Las preguntas cerradas son responden a indicadores cuyo valorador es de tipo ordinal y persiguen la identificación de representaciones referidas a:

- **Modelos generales:**

a) *Modelo centrado en la enseñanza (MCE)*: pone énfasis en el rol activo del docente en detrimento del estudiante, el cual permanece pasivo y receptivo de un conocimiento ya dado, externo, sin poder ser criticado. Paradigma clásico que todavía tiene mucho peso en las instituciones y en cada docente.

Este modelo se conforma por tres factores:

Factor I: Concepción tradicional del conocimiento y aprendizaje. En la universidad la tarea del alumno es aprender y comprender los conocimientos científicos de la disciplina, no ir más allá. Aprender es incrementar los conocimientos disponibles. El trabajo del profesor es transmitirlos.

Factor II: Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor. Buen profesor es el que sabe la materia, el que explica bien, el que organiza bien los conocimientos y los presenta a los alumnos de modo comprensible. En las sesiones de clase teórica su obligación es explicar bien los contenidos. Es un planteamiento coherente con la concepción del profesor transmisor explícita en el primer factor.

Factor III: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales. La lección magistral es la metodología fundamental en las clases de teoría. Los alumnos en clase deben atender, tomar apuntes y responder a preguntas o plantear dudas. Se trata, pues, de un papel poco activo. El método para evaluar a los alumnos es el examen (que en ocasiones adopta el formato de prueba objetiva), que debe centrarse en la valoración de los conocimientos adquiridos.

b) *Modelo centrado en el aprendizaje (MCA)*: pone énfasis en el rol activo del estudiante como gestor de su conocimiento, donde la información se toma y pasa a formar parte de una aprendizaje o competencia, adquiere significancia. El estudiante aprende a gestionar su conocimiento por medio de un rol activo. El docente es facilitador, motivador.

Este modelo comprende cuatro factores:

Factor I: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente. Profesor mediador. Alumno activo y constructivo. Se busca la aplicación del conocimiento a la realidad y se muestran aplicaciones de la teoría a los problemas reales. Uso de metodologías variadas y complementarias. La clase se dispone como un entorno de aprendizaje activo para fomentar la participación de los estudiantes: usando preguntas, resolución de problemas, estudio de casos.

Factor II: El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje. Aprender es construir personalmente significados con ayuda del profesor; el buen profesor es el que favorece esa reconstrucción, no dando los conocimientos como algo cerrado.

Factor III: Interacción con los estudiante, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc. Realización de seminarios. Uso planificado y sistemático de la tutoría. Utilización de las TICs para potenciar la interactividad y la participación. Utilización del contrato pedagógico.

Factor IV: Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. Cuando se utiliza el examen se usan procedimientos complementarios de tipo formativo. Se evalúa para mejorar el proceso.

- **Habilidades del Docente Competente:**

Determinado por los factores siguientes:

Factor I: Habilidades de planificación/información a los estudiantes. Se planifica la asignatura. Se establecen con claridad los objetivos de la materia. Se informa a los alumnos del programa, de los objetivos y de la bibliografía pertinente.

Factor II: Habilidades de manejo instruccional. Selección de contenidos acorde con criterios adecuados. Uso de variedad de recursos en clase. Comunicación de objetivos de la sesión o del tema, recuerdo de lo tratado en la clase anterior y realización de síntesis al terminar la clase.

Factor III: Habilidades de interacción/relación educativa. Se trabaja para promover el interés de los estudiantes por la materia. Se procura crear un buen clima de

relaciones interpersonales y el profesor de interesa por los estudiantes como personas.

Factor IV: Habilidades de evaluación. Evaluación acorde con los objetivos, con criterios explícitos y con información a los estudiantes. Se evalúa de acuerdo con los objetivos establecidos en la fase de planificación. Se establecen criterios de evaluación que se dan a conocer a los alumnos. Se informa a los alumnos de los métodos de evaluación y de los criterios de corrección.

Factor V: Habilidades de evaluación. Evaluación inicial, continua y formativa. Se realiza una evaluación inicial. Se utilizan procedimientos de evaluación continua. La orientación de la evaluación es formativa, utilizando la información adquirida para asesorar a los alumnos y modificar la propia acción docente.

Se aclara que tanto los modelos como las habilidades del docente competente, se presentan en cada docente, no en estado puro, sino en grado diverso en función de la combinación de los Factores determinantes de cada modelo al que éste adhiere..

3. RESULTADOS

El objetivo de éste trabajo no fue el análisis individual de cada docente , sino a través de éste lograr el agrupamiento o conformación de conglomerados docentes, con características homogéneas que tengan más o menos representaciones similares en cuanto a Modelos y habilidades competentes del docente.

De esta manera se obtuvieron cuatro grupos de docentes que adhieren a los modelos mencionados, los cuales como era de esperar , según otras investigaciones no se presentaron en su estado puro, sino en forma combinada con preferencia en uno u otro factor según el grupo o conglomerado establecido. Las respuestas de los docentes si bien expresan la adhesión o no en diverso grado a determinado factor y por ende a un modelo u otro, no implica la correspondencia en el aula con prácticas consecuentes.

La interpretación del valor de cada Factor se baso en una variable ordinal cuyos valores podían ser expresados según el grado de concordancia con lo expresado en la misma en: *1=Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indeciso; 4= De acuerdo; 5= Muy de acuerdo*, o sea que por ejemplo, un conglomerado docente puede estar mas cercano a un determinado factor si está de acuerdo o muy de acuerdo con el contenido del mismo; indeciso; o en el otro extremo, si está en desacuerdo o muy en desacuerdo.

La escala que se utilizó para la clasificación de cada docente en cada Factor se muestra en la Tabla N°2:

Tabla N° 2: Valorador de cada ítems del cuestionario

1 a 1,5	Muy en desacuerdo
1,6 a 2,5	En desacuerdo
2,6 a 3,5	Indeciso
3,6 a 4,5	De acuerdo
4,6 a 5	Muy de acuerdo

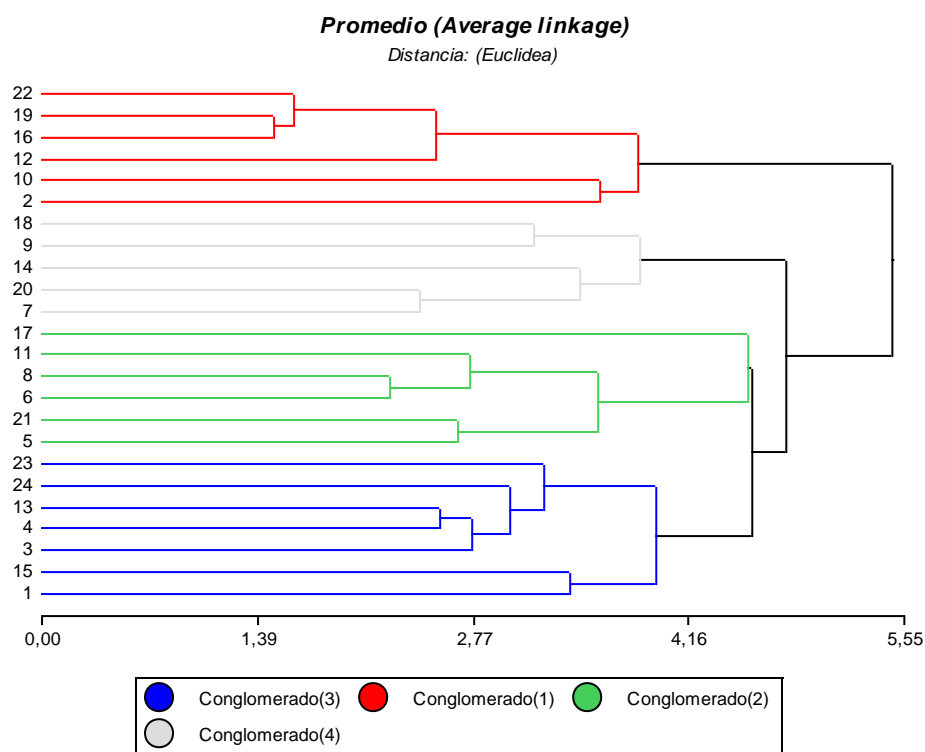
Las preguntas o ítems se agrupan en determinados Factores y estos en determinadas dimensiones o Modelos de la siguiente manera:

Factores:

- a) EF1; EF2; EF3 = definen el *Modelo Centrado en la Enseñanza*.
- b) AF1; AF2; AF3; AF4 = definen el *Modelo Centrado en el Aprendizaje*.
- c) HF1; HF2; HF3; HF4; HF5= definen las *Habilidades del Docente Competente*,

En base a éstos, el Gráfico N° 1, (dendograma), muestra las distancias y acercamiento entre docentes conformando grupos, según más o menos adhesión a determinados factores y Modelos. Los miembros de un mismo grupo se identifican con el mismo color.

Gráfico N°1-Agrupación de Docentes en base a la representación de Modelos de Enseñanza y Aprendizaje y Habilidad del Docente Competente.



La Tabla N° 3. Muestra los valores promedio de cada Factor (desde el EF1 hasta el HF5) por grupo docente. La primer columna el N° del Conglomerado, la cantidad de docentes y el porcentaje que representa. El N° 1 y N°2 integrados por 6 docentes, representan el (25%) cada uno, el N° 3, por 7 docentes, representa el (29%) y el N° 4 por 5 docentes, representa el (21%). Los ítems (preguntas) componentes de cada Factor, se puede consultar en Anexos, en el Instrumento de recolección de datos. El significado de cada Factor, ya se explicó en el ítems *Modelos generales* del punto 2.4.*Diseño del Estudio*.

Tabla N° 3: Valores promedio de cada Factor por grupo docente.

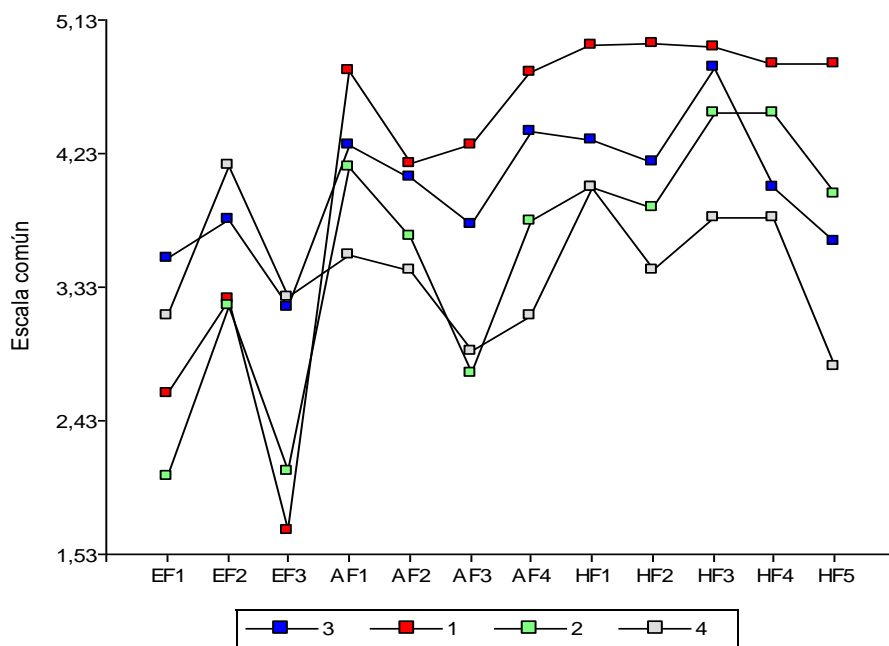
Conglomerado		EF1	EF2	EF3	AF1	AF2	AF3	AF4	HF1	HF2	HF3	HF4	HF5
1; n=6 (25%)	Media	2,61	3,25	1,69	4,79	4,17	4,29	4,78	4,96	4,97	4,94	4,83	4,83
2; n=6 (25%)	Media	2,06	3,21	2,08	4,14	3,67	2,75	3,78	4,00	3,87	4,50	4,50	3,96
3; n=7 (29%)	Media	3,52	3,79	3,19	4,29	4,07	3,75	4,38	4,32	4,17	4,81	4,00	3,64
4; n=5 (21%)	Media	3,13	4,15	3,27	3,54	3,45	2,90	3,13	4,00	3,44	3,80	3,80	2,80

N= 24

En base a esta tabla se construyó el Gráfico N° 2, el cual presenta la posición de cada Factor, según su valor promedio en cada grupo docente o conglomerado. Valores

superiores a 3,5 para un determinado Factor, se corresponden con un grado de adhesión favorable para dicho factor. Por el contrario con valores menores a 2,5 con una disconformidad o distanciamiento. El color uniforme de los factores corresponde a un mismo agrupamiento docente. Como ejemplo, para facilitar la lectura, se puede tomar al Grupo N° (rojo). De acuerdo al gráfico, se manifiesta en desacuerdo con el Factor EF1, indeciso con el EF2 y muy en desacuerdo con el EF3. Esto indica que el grupo no se identifica con los factores y dimensiones referentes de Modelo Centrado en la Enseñanza.

Gráfico N°2- Valor de cada Factor por Grupo (conglomerado) Docente



Interpretación de los resultados: La Tabla N°4, deriva de las puntuaciones para cada Factor dadas en Tabla N°3, permitiendo clasificar cada grupo según la posición con respecto a los contenidos que expresan cada Modelo.

Tabla N°4- Grado de adhesión a los Factores de cada Modelo por grupo docente.

Modelos	Grupos			
<i>Modelo Centrado en la Enseñanza</i>	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<i>Factor I:</i> Concepción tradicional del conocimiento y aprendizaje. En la universidad la tarea del alumno es aprender y comprender los conocimientos científicos de la disciplina, no ir más allá. Aprender es incrementar los conocimientos disponibles. El trabajo del profesor es transmitirlos.	<i>Indeciso</i>	<i>En Desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>
<i>Factor II:</i> Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor. Buen profesor es el que sabe la materia, el que explica bien, el que organiza bien los conocimientos y los presenta a los alumnos de	<i>Indeciso</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>

modo comprensible. En las sesiones de clase teórica su obligación es explicar bien los contenidos. Es un planteamiento coherente con la concepción del profesor transmisor explícita en el primer factor.				
<i>Factor III:</i> Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales. La lección magistral es la metodología fundamental en las clases de teoría. Los alumnos en clase deben atender, tomar apuntes y responder a preguntas o plantear dudas. Se trata, pues, de un papel poco activo. El método para evaluar a los alumnos es el examen (que en ocasiones adopta el formato de prueba objetiva), que debe centrarse en la valoración de los conocimientos adquiridos.	<i>En Desacuerdo</i>	<i>En Desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Indeciso</i>
Modelo Centrado en el Aprendizaje:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<i>Factor I:</i> Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente. Profesor mediador. Alumno activo y constructivo. Se busca la aplicación del conocimiento a la realidad y se muestran aplicaciones de la teoría a los problemas reales. Uso de metodologías variadas y complementarias. La clase se dispone como un entorno de aprendizaje activo para fomentar la participación de los estudiantes: usando preguntas, resolución de problemas, estudio de casos.	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>
<i>Factor II:</i> El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje. Aprender es construir personalmente significados con ayuda del profesor; el buen profesor es el que favorece esa reconstrucción, no dando los conocimientos como algo cerrado.	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>
<i>Factor III:</i> Interacción con los estudiante, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc. Realización de seminarios. Uso planificado y sistemático de la tutoría. Utilización de las TICs para potenciar la interactividad y la participación. Utilización del contrato pedagógico.	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>
<i>Factor IV:</i> Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. Cuando se utiliza el examen se usan procedimientos complementarios de tipo formativo. Se evalúa para mejorar el proceso.	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>
Habilidades del Docente Competente:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<i>Factor I:</i> Habilidades de planificación/información a los estudiantes. Se planifica la asignatura. Se establecen con claridad los objetivos de la materia. Se informa a los alumnos del programa, de los objetivos y de la bibliografía pertinente.	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>
<i>Factor II:</i> Habilidades de manejo instruccional. Selección de contenidos acorde con criterios adecuados. Uso de variedad de recursos en clase. Comunicación de objetivos de la sesión o del tema, recuerdo de lo tratado en la clase anterior y realización de síntesis al terminar la clase.	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>
<i>Factor III:</i> Habilidades de interacción/relación educativa. Se trabaja para promover el interés de los estudiantes por la materia. Se procura crear un buen clima de relaciones interpersonales y el profesor se interesa por los estudiantes como personas.	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>
<i>Factor IV:</i> Habilidades de evaluación. Evaluación acorde con los objetivos, con criterios explícitos y con información a los estudiantes. Se evalúa de	<i>Muy de</i>	<i>De</i>	<i>De</i>	<i>De</i>

acuerdo con los objetivos establecidos en la fase de planificación. Se establecen criterios de evaluación que se dan a conocer a los alumnos. Se informa a los alumnos de los métodos de evaluación y de los criterios de corrección.	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>
<i>Factor V: Habilidades de evaluación. Evaluación inicial, continua y formativa. Se realiza una evaluación inicial. Se utilizan procedimientos de evaluación continua. La orientación de la evaluación es formativa, utilizando la información adquirida para asesorar a los alumnos y modificar la propia acción docente.</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>

DISCUSION

A la luz de la interpretación de los datos, es evidente la coexistencia de modelos, no en su estado puro de los dos generales mencionados, como era lógico de esperar. Es evidente la variabilidad entre grupos de docentes y aún dentro de cada uno por el posicionamiento individual de cada docente en uno u otro según los factores. Pero aún así se obtuvieron cuatro grupos diferenciados por el peso relativo dentro de ellos, de ambos Modelos (MCE y MCA), Así el *Grupo N° 3*, mayoritario, que representa el 29 % de los docentes encuestados presenta una posición clara “en acuerdo” con los factores que definen el Modelo Centrado en la Enseñanza, junto al *Grupo N° 4*, más allá de las diferencias entre ellos con respecto a los tres factores que lo determinan. El mismo modelo, por el contrario, es mas rechazado por los *Grupos N° 1 y N°2*. Por otro lado, se manifiesta una mayor adhesión al Modelo Centrado en el Aprendizaje por parte de los *Grupos N° 1 y N°3*, seguidos por el *Grupo N° 2* y una posición de “Indeciso” por el *Grupo N° 4*. En referencia a las Habilidades del Profesor Competente, todos los grupos adhieren a sus atributos, pero en grado variable. Esto significa que puede haber adhesión pero con un rango de variabilidad o “acuerdo”. En este caso el *Grupo N° 1* es el que manifiesta mayor acuerdo, seguido en orden decreciente por los *Grupos N° 3, N° 2 y N°4* respectivamente. Se puede afirmar en base a los resultados, que los modelos (MCE y MCA) no se manifiestan en el cuerpo docente de la institución en forma clara y absoluta, sino en forma de combinaciones entre ellos, en un mismo grupo. Esta situación se explica porque la mayoría de los docentes adhiere a factores de ambos modelos, pero en diferente grado. Esto aparenta una contradicción, pero se puede interpretar que el docente responde posicionándose en uno u otro según las circunstancias recordadas como experiencias en clase, en las que hizo uso de diversas herramientas didácticas y aplicó métodos de evaluación en función del número de alumnos, limitaciones, etc. No obstante, también se puede interpretar como una posible

confusión o indecisión con respecto a los factores, en función de pertenecer a un entorno institucional y disciplinar donde los modelos conviven en forma permanente. Si éste fuese el caso, la UA podría considerar la posibilidad, en base a este estudio, de situarse en materia de política educativa institucional desde un modelo específico y en función de ello, impulsar por ejemplo la formación docente. Por último, más allá de las representaciones de los modelos obtenidos, la práctica docente concreta en el aula y los resultados formativos, pueden estar limitados por otros factores no medidos en esta encuesta, como por ejemplo, los recursos económicos y de infraestructura.

CONCLUSIONES

Como resultado, se obtuvieron cuatro grupos (conglomerados) por medio de un análisis de *cluster* multivariado, para lo que se utilizó el soft Infostat (2018). Estos grupos responden a características de ambos Modelos pero no en su estado puro, mostrando un gradiente de adhesión superior hacia el modelo MCA pero sin descartar totalmente el modelo MCE. Esto significa que perdura el modelo clásico de enseñanza, donde el rol preponderante lo tiene el docente, aunque haya una fuerte tendencia hacia el modelo MCA. La hipótesis original planteada, la cual suponía una fuerte adhesión total de los docentes al modelo clásico, queda así descartada, pero reconociendo su permanencia en forma combinada con los factores que definen el modelo centrado en el estudiante (MCA). Los modelos entonces, están presentes en diferente grado y pueden cambiar según la política, estrategia curricular y formación docente de la institución. Es necesario seguir investigando en esta línea para comprender también, desde el lado de los estudiantes, el grado de representación de los modelos existentes. También, es importante aclarar que ambos modelos son útiles según el entorno y objetivo de formación. En este sentido, dado que los valores que sustentan la competencia profesional del presente y futuro, son entre otros, *la autogestión del conocimiento, la racionalidad y el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones ajenas, la resolución de problemas*, etc., es clara la superioridad del MCA.

BIBLIOGRAFÍA:

- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J., Garfella-Esteban, P. R., & Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios.
- Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C. & Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions for. *Revista de educación*, 347, 435-451.
- Santos G. (1996). *Evaluación Educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Bs. As. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Font C. 2013. (autor). (2013). *La evaluación auténtica de competencias*. (Video).recuperado de <https://www.youtube.com/watch?>
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.
- González Pérez, Miriam. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 5, Nº2. Título: Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Las funciones y fines de la evaluación del aprendizaje: ¿por qué, para qué evaluar?, El objeto de la evaluación: ¿qué evaluar?
- Carmona, M. T. P., & Flores, J. G. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 467-485.
- Trujillo Flórez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Chevallard, I. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué. Capítulos publicados con fines didácticos. http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/460373/mod_resource/content/0/La%20transposicion%20didactica-chevallard.pdf
- Grisales, L. y González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación & Educadores*, 12 (2), pp. 77-86. Recuperado de [www.dialnet.org/El_Saber_Sabio_y_El_Saber_Ensenado-3084419%20\(1\).pdf](http://www.dialnet.org/El_Saber_Sabio_y_El_Saber_Ensenado-3084419%20(1).pdf).
- Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., & de Vicente Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general*.

-Aguilar S. (2018), Universidad Católica de Cuyo, Facultad de Educación, Especialización en Enseñanza de la Educación Superior módulo: Dimensión Aúlica: Paradigmas en psicología educacional: aportes para su discusión.

Apreciación personal: la temática elegida es una de las preocupaciones personales como docente. Contantemente cada año trato de innovar desde mi rol frente a los alumnos. He aplicado en alguna medida los conocimientos adquiridos durante la cursada de la especialización. Los resultados son variados y dificultosos de medir “objetivamente”, pero noto que me he superado en función de las respuestas de los alumnos. Digo respuestas y no me estoy refiriendo a las obtenidas en los cuestionarios (que por otra parte los he desechado), sino a la motivación y grado de participación. Me he dado cuenta que era yo el que tenía que cambiar primero y comenzar a situarme desde otra perspectiva (paradigma, modelo, esquema mental, etc.). Hoy, estoy más convencido de que el cambio comienza en uno, pero también es importante el acompañamiento institucional. Gracias a Uds.

ANEXO:

Matriz de datos: Modelo Centrado en la Enseñanza

Caso	Género	Edad	Exper	Escala 1. Modelo centrado en la Enseñanza												
				E1F11	E1F12	E1F13	E1F24	E1F25	E1F26	E1F27	E1F38	E1F39	E1F310	E1F311	E1F312	E1F313
1	h	51-55	11-15	2	4	4	2	2	4	2	2	2	4	2	4	2
2	m	56-60	16-20	2	4	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
3	m	25-30	0-5	1	5	5	4	4	4	5	1	2	3	4	5	4
4	h	61-65	11-15	2	5	5	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3
5	m	56-60	25-30	2	2	2	2	4	3	4	1	2	4	4	2	4
6	m	41-45	0-5	1	2	1	2	4	4	3	1	1	1	1	1	3
7	h	61-65	5-10	2	5	5	4	5	5	4	2	4	5	2	3	4
8	h	25-30	0-5	2	2	1	2	2	4	4	1	1	2	2	1	2
9	m	46-50	11-15	2	3	3	4	3	5	5	4	3	4	4	4	4
10	m	31-35	5-10	2	4	2	2	2	4	4	2	1	1	2	2	2
11	m	31-35	5-10	1	3	4	3	2	4	4	3	2	3	2	2	2
12	m	31-35	0-5	1	5	4	4	4	5	4	3	1	4	1	1	3
13	h	31-35	5-10	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3
14	h	61-65	+ de 30	3	3	2	4	3	4	3	1	1	2	2	3	3
15	h	25-30	0-5	1	5	2	2	1	5	4	1	5	1	2	5	4
16	h	56-60	+ de 30	1	3	2	3	3	4	3	2	1	2	2	2	2
17	m	41-45	5-10	2	4	2	3	4	4	4	2	2	2	2	3	3
18	m	36-40	0-5	2	4	2	4	4	4	4	4	2	5	2	4	4
19	m	41-45	5-10	1	4	2	5	2	4	4	1	1	1	1	2	5
20	h	25-30	0-5	2	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	4	4
21	m	56-60	11-15	2	2	2	1	4	2	4	1	1	2	4	4	1
22	m	36-40	5-10	1	3	4	4	4	4	2	1	1	2	1	2	3
23	m	46-50	0-5	2	4	5	4	5	5	5	4	2	2	2	2	2
24	h	56-60	5-10	4	3	5	5	4	5	3	3	4	5	4	5	4

Matriz de Datos –Modelo Centrado en el Aprendizaje

Caso	Escala 2. Modelo Centrado en el Aprendizaje																	
	E2F117	E2F118	E2F120	E2F121	E2F122	E2F123	E2F125	E2F214	E2F215	E2F216	E2F219	E2F324	E2F326	E2F327	E2F329	E2F428	E2F430	E2F431
1	4	4	5	4	4	5	4	5	5	2	5	5	4	5	4	5	4	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3	5	4	1	2	5	5
4	5	4	4	3	4	3	4	5	5	2	5	3	5	5	1	3	4	4
5	3	4	4	5	5	4	4	5	5	2	5	2	2	4	2	2	2	5
6	4	4	4	5	5	4	3	4	4	1	4	3	2	3	4	4	4	5
7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4
8	5	5	4	4	5	4	4	4	4	1	5	4	3	4	4	4	4	4
9	2	4	3	3	4	1	4	3	3	1	3	1	1	1	4	3	1	4
10	5	5	4	4	5	5	4	2	2	2	4	3	4	4	5	5	5	5
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
14	2	2	4	5	4	4	4	4	4	2	5	4	4	4	3	3	2	4
15	5	1	5	5	2	5	5	5	5	1	5	5	4	4	4	5	5	5
16	5	5	5	4	5	4	4	5	5	2	5	4	3	4	3	5	4	5
17	3	4	4	5	5	4	4	3	3	3	3	2	1	3	2	5	5	4
18	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	2	2	4	2	3
19	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	3	5	4	5
20	4	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	2	4	3	2	3	4
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	4
22	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	3	4	5	4	4	5
23	4	4	4	4	5	4	4	5	5	2	5	4	4	4	4	4	5	5
24	5	5	5	4	5	4	5	5	2	4	4	5	2	3	2	5	5	5

Matriz de Datos-Modelo de Habilidad del Docente Competente

Caso	Escala 3. Habilidades Docente																			
	E3F132	E3F133	E3F134	E3F135	E3F236	E3F237	E3F238	E3F239	E3F240	E3F341	E3F342	E3F343	E3F444	E3F445	E3F446	E3F447	E3F548	E3F549	E3F550	E3F551
1	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	4	5	5	5
3	5	4	5	4	5	5	5	4	3	5	5	5	4	4	3	4	2	2	2	4
4	4	4	5	4	4	5	4	3	3	5	5	5	4	4	3	4	2	2	2	4
5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	2	2	5	5
6	3	4	4	5	4	4	3	2	2	5	5	5	5	5	5	5	1	4	5	5
7	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
8	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	2	4	4	5
9	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4
10	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4
14	2	5	4	5	5	5	3	4	1	5	3	2	4	3	4	4	1	3	3	3
15	5	5	5	5	1	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
17	3	3	3	4	4	4	3	5	5	5	5	5	3	3	4	4	5	5	5	4
18	4	5	5	5	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3
19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
20	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4
22	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5
23	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5
24	5	5	5	3	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	3	4	2	5	5	5

Matriz de datos consolidada

Caso	Género	Edad	Exper	Modelo C. Enseñanza				Modelo C. Aprendizaje				Habilidad Docente Competente					Promedio total		
				EF1	EF2	EF3	AF1	AF2	AF3	AF4	HF1	HF2	HF3	HF4	HF5	MCE	MCA	HDC	
1	h	51-55	11-15	3,3	2,5	2,7	4,3	4,3	4,5	4,3	4,0	3,6	4,0	4,0	3,5	2,8	4,3	3,8	
2	m	56-60	16-20	2,7	1,8	1,0	5,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,3	4,8	1,8	4,8	4,8	
3	m	25-30	0-5	3,7	4,3	3,2	5,0	4,3	3,3	4,0	4,5	4,4	5,0	3,8	2,5	3,7	4,1	4,0	
4	h	61-65	11-15	4,0	3,8	3,5	3,9	4,3	3,5	3,7	4,3	3,8	5,0	3,8	2,5	3,8	3,8	3,9	
5	m	56-60	25-30	2,0	3,3	2,8	4,1	4,3	2,5	3,0	4,8	4,2	4,0	5,0	3,5	2,7	3,5	4,3	
6	m	41-45	0-5	1,3	3,3	1,3	4,1	3,3	3,0	4,3	4,0	3,0	5,0	5,0	3,8	2,0	3,7	4,2	
7	h	61-65	5-10	4,0	4,5	3,3	4,0	3,8	3,5	4,0	3,8	3,4	4,0	4,0	3,5	3,9	3,8	3,7	
8	h	25-30	0-5	1,7	3,0	1,5	4,4	3,5	3,8	4,0	4,0	3,8	4,3	4,8	3,8	2,1	3,9	4,1	
9	m	46-50	11-15	2,7	4,3	3,8	3,0	2,5	1,8	2,7	4,0	3,4	4,0	4,0	1,8	3,6	2,5	3,4	
10	m	31-35	5-10	2,7	3,0	1,7	4,6	2,5	4,0	5,0	5,0	4,8	4,7	4,8	5,0	2,4	4,0	4,8	
11	m	31-35	5-10	2,7	3,3	2,3	4,0	4,0	3,3	4,0	4,0	4,0	4,7	4,8	4,5	2,8	3,8	4,4	
12	m	31-35	0-5	3,3	4,3	2,2	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	3,3	5,0	5,0	
13	h	31-35	5-10	3,3	4,0	3,5	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,8	5,0	4,0	3,8	3,6	3,9	4,3	
14	h	61-65	+ de 30	2,7	3,5	2,0	3,6	3,8	3,8	3,0	4,0	3,6	3,3	3,8	2,5	2,7	3,5	3,4	
15	h	25-30	0-5	2,7	3,0	3,0	4,0	4,0	4,3	5,0	5,0	3,8	5,0	4,0	4,8	2,9	4,3	4,5	
16	h	56-60	+ de 30	2,0	3,3	1,8	4,6	4,3	3,5	4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	2,4	4,2	5,0	
17	m	41-45	5-10	2,7	3,8	2,3	4,1	3,0	2,0	4,7	3,3	4,2	5,0	3,5	4,8	2,9	3,5	4,1	
18	m	36-40	0-5	2,7	4,0	3,5	3,7	3,8	2,3	3,0	4,8	3,2	4,0	4,0	2,8	3,4	3,2	3,7	
19	m	41-45	5-10	2,3	3,8	1,8	5,0	4,5	4,3	4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	2,6	4,6	5,0	
20	h	25-30	0-5	3,7	4,5	3,7	3,4	3,5	3,3	3,0	3,5	3,6	3,7	3,3	3,5	3,9	3,3	3,5	
21	m	56-60	11-15	2,0	2,8	2,2	4,0	4,0	2,0	2,7	4,0	4,0	4,0	4,0	3,5	2,3	3,2	3,9	
22	m	36-40	5-10	2,7	3,5	1,7	4,6	4,8	4,0	4,3	4,8	5,0	5,0	5,0	4,3	2,6	4,4	4,8	
23	m	46-50	0-5	3,7	4,8	2,3	4,1	4,3	4,0	4,7	4,0	4,2	4,7	4,5	4,3	3,6	4,3	4,3	
24	h	56-60	5-10	4,0	4,3	4,2	4,7	3,8	3,0	5,0	4,5	4,6	5,0	4,0	4,3	4,1	4,1	4,5	

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE Y EVALUATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS (CEMEDEPU)

INSTRUCCIONES

Le rogamos que conteste a los datos que se le solicitan en las hojas de respuestas del cuestionario.

La mayor parte de las cuestiones son cerradas y admiten una sola respuesta a elegir entre las cinco opciones que se le ofrecen en los espacios dispuestos para ello.

En este caso, marque con una cruz la opción que escoja. **1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3. Indeciso; 4: De acuerdo; 5: Muy de acuerdo.** Si se equivoca, tache claramente la opción inadecuada y marque de nuevo la que considere pertinente.

Otras cuestiones son abiertas, permitiendo que usted disponga de mayor margen de respuesta.

Lea atentamente las diversas cuestiones y seleccione la opción de respuesta que le resulte más próxima o que mejor se ajuste a su situación. Si no entiende alguna de las cuestiones, rodee con un círculo el número que le corresponde.

Le rogamos que conteste con total sinceridad. Los datos obtenidos son confidenciales; no se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas.

Por favor, antes de comenzar con los ítems del cuestionario, conteste en la hoja de respuestas el **apartado A**, que corresponde a sus datos, en segundo lugar haga lo propio con el **apartado B**, correspondiente al listado de ítems que aparece a continuación; y, finalmente, responda al **apartado C**, de cuestiones abiertas.

A. DATOS DEL PROFESOR QUE CONTESTA EL CUESTIONARIO

Nombre y apellidos: _____ Fecha: _____
Universidad: _____
Facultad: _____
Carrera/as, en la que se desempeña: _____
Título de grado _____
Títulos de posgrado: _____
Asignatura / asignaturas que imparte: _____
Nombre de la asignatura en la que usted está pensando cuando contesta el cuestionario: _____
Tipo de asignatura: Obligatoria; Optativa; Teórica; Práctica; Teórico-práctica
Duración en h : _____
Nº alumnos matriculados: _____
Carrera en la que imparte: _____
Ciclo: 1º ciclo; 2º ciclo
Sexo: Hombre; Mujer
Edad: 25-30; 31-35; 36-40; 41-45; 46-50; 51-55; 56-60; 61-65
Años de experiencia docente en la universidad: _____
0-5; 5-10; 11-15; 16-20; 21-25; 25-30; + de 30
Situación administrativa/profesional: Titular; Adjunto; Asociado; JTP
Cargo: Si; No. Nombre del Cargo: _____
Dedicación (h /semana): _____

B. RESPUESTAS A LOS ÍTEMS

1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indeciso; 4: De acuerdo; 5: Muy de acuerdo.

E1F11	1 Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.	
E1F12	2 Aprender es incrementar los conocimientos disponibles.	
E1F13	3 El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos.	
E1F24	4 Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte.	
E1F25	5 Un buen profesor es el que explica bien su asignatura.	
E1F26	6 Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible.	
E1F27	7 El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura.	
E1F38	8 En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental.	
E1F39	9 El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes.	
E1F310	10 El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen.	
E1F311	11 Utilizo como método de evaluación únicamente los exámenes.	
E1F312	12 La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos.	
E1F313	13 Para evaluar a mis alumnos utilizo, como método, exámenes con formato de prueba objetiva.	
E2F214	14 El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores.	
E2F215	15 El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor.	
E2F216	16 Aprender es construir personalmente significados. 1 Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria.	
E2F117	17 Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.	
E2F118	18 Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia.	
E2F219	19 Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno.	
E2F120	20 Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad, etc.).	
E2F121	21 Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos.	
E2F122	22 Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes.	
E2F123	23 Hago uso de estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica.	
E2F324	24 Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura.	
E2F125	25 Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales.	
E2F326	26 Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen.	
E2F327	27 El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc. mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.	
E2F428	28 Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.).	
E2F329	29 Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociado con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen	

	que se va a utilizar en la evaluación, etc.	
E2F430	30 Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora31 Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del procesos de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias.	
E2F431	31 Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del proceso de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias.	
E3F132	32 Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea.	
E3F133	33 Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo.	
E3F134	34 Establezco claramente los objetivos de mi asignatura.	
E3F135	35 Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia.	
E3F236	36 Selecciono los contenidos que voy a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno, etc.).	
E3F237	37 Utilizo variedad de recursos en clase (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.) que faciliten la presentación de los contenidos.	
E3F238	38 Comunico a mis alumnos los objetivos de la sesión o del tema que estamos tratando en clase.	
E3F239	39 Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior.	
E3F240	40 Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella.	
E3F341	41 Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto.	
E3F342	42 Procuro que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales.	
E3F343	43 Me intereso por los estudiantes como personas	
E3F444	44 Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación.	
E3F445	45 Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen.	
E3F446	46 Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar.	
E3F447	47 Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo.	
E3F548	48 Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos.	
E3F549	49 Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos.	
E3F550	50 Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo.	
E3F551	51 Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados.	

C. CUESTIONES ABIERTAS

Explique brevemente qué metodología de enseñanza utiliza en sus clases en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario.

Explique qué metodología de evaluación utiliza en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario.